

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA



AVALIAÇÃO DO USO DE ESTRATÉGIAS VOLITIVAS: ESTUDO
EXPLORATÓRIO UTILIZANDO O MÉTODO Q-SORT EM JOVENS DO 7º, 8º E 9º
ANO DE ESCOLARIDADE

Liliana Filipa Lopes Carta

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA
(Secção de Psicologia da Educação e Orientação)

2012

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA



AVALIAÇÃO DO USO DE ESTRATÉGIAS VOLITIVAS: ESTUDO
EXPLORATÓRIO UTILIZANDO O MÉTODO Q-SORT EM JOVENS DO 7º, 8º E 9º
ANO DE ESCOLARIDADE

Liliana Filipa Lopes Carta

Dissertação Orientada pela Prof.^a Doutora Ana Margarida Veiga Simão

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA
(Secção de Psicologia da Educação e Orientação)

Agradecimentos

Através da realização desta monografia foi possível aprofundar conhecimentos e saberes, partilhar ideias e desenvolvê-las, com o objetivo de contribuir positivamente para o trabalho científico desenvolvido no âmbito da psicologia da educação. Várias foram as pessoas que se envolveram e partilharam os seus conhecimentos e experiências comigo. Saliento aqueles que contribuíram de forma muito especial:

À Professora Doutora Margarida Veiga Simão, pela exigência, clareza, rigor e disponibilidade na partilha de conhecimento e experiências. Agradeço os ensinamentos e estímulo à vontade de querer saber sempre mais.

À Professora Doutora Adelina Lopes da Silva, pela amabilidade e disponibilidade ao longo deste percurso de investigação.

Ao executivo da Junta de Freguesia da Lapa, pelo apoio na realização deste estudo.

Agradeço a toda a equipa do NÓS da Juventude. O meu agradecimento especial para a Bárbara, a Diana, a Fátima e a Clara, pelo constante apoio, estímulo e amizade. Às colegas, Ana Rocha e Filipa Cunha, pela ajuda na concretização deste estudo.

Agradeço também a todos os jovens e pais do NÓS da Juventude, por terem aceitado participar neste estudo.

À minha família e amigos, pela compreensão, amizade e carinho. Um agradecimento especial aos meus pais, pelo constante entusiasmo e apoio incondicional.

A todos, os meus sinceros agradecimentos!

Resumo

Tendo como referência a literatura sobre a autorregulação da aprendizagem e a sua pertinência no âmbito da psicologia da educação, nomeadamente, na relação com o sucesso escolar, o presente estudo teve como principais objetivos explorar a aplicabilidade e utilidade do método Q-Sort na avaliação do uso de estratégias volitivas. Pretendeu-se ainda analisar o tipo de estratégias utilizadas nos diferentes anos de escolaridade e compreender a sua relação com o sucesso escolar dos alunos. A amostra é constituída por 38 alunos, que frequentam o 7º, 8º e 9º ano de escolaridade, no ensino regular. Os jovens participaram numa atividade em que responderam ao questionário de estratégias volitivas, através do método Q-Sort.

Os dados obtidos permitem concluir que os alunos que obtiveram melhor rendimento escolar foram aqueles que utilizaram mais estratégias de controlo de estudo, ou seja, apresentam maior preocupação com o estabelecimento de objetivos de estudo. De salientar que apenas se registaram diferenças significativas, em termos de ano de escolaridade, na Escala de Controlo da Tarefa, sendo que os alunos do 7º ano foram aqueles que menos usaram este tipo de estratégias.

O método Q-Sort constitui-se um excelente instrumento na avaliação de estratégias volitivas, dado o seu carácter dinâmico, reflexivo, atrativo e motivador, evidenciando potencialidades na avaliação e intervenção psicoeducacional.

Palavras-chave: Autorregulação da aprendizagem; sucesso escolar; método Q-Sort; estratégias volitivas

Abstract

With reference to the literature on self-regulation of learning and its relevance within educational psychology, particularly in relation to school success, the objective of this study is to explore the applicability and usefulness of the Q-Sort method in evaluating the use of volitional strategies. It was applied to further examine the type of strategies used in different school years and understand their relationship with the academic success of students. A sample of 38 7th, 8th and 9th grade students, participated in an activity in which the inventory of volitional strategies was applied through Q-Sort method. The data obtained showed that students with better academic performance are those using more control strategies of study, i.e., show greater concern for establishing study goals. Note that only significant differences, in terms of grade, in Scale Control Task, and students of 7th year are those who least use this type of strategies. In terms of methodological choice, the Q-Sort method constitutes an excellent tool in the evaluation of volitional strategies, given its dynamic, reflective, attractive and motivating nature, showing potential in psychoeducational assessment and intervention.

Key words: self-regulation learning; school success; Q-Sort method; volitional strategies

Índice

Introdução	1
-------------------	----------

Capítulo I. Parte Teórica

1. Perspetiva Global	6
2. Autorregulação da Aprendizagem	8
3. Volição: aspetos teóricos e empíricos	15
4. Potencialidades da avaliação de estratégias volitivas através do método Q-Sort	22

Capítulo II. Parte Metodológica

1. Objetivos e questões de investigação	26
2. População	27
2.1. Seleção da população	27
2.2. Caraterização da população	27
3. Procedimento	29
4. Instrumentos	30
4.1. O método Q-Sort	30

Capítulo III. Apresentação e Discussão dos Resultados

1. Apresentação dos Resultados	38
1.1. Análise dos Resultados dos Cartões	38
1.2. Análise dos Resultados das Escalas	39
1.3. Dados obtidos através da Grelha de Observação e Roteiro de Entrevista	43

2. Discussão dos Resultados	45
Conclusão	50
Referências Bibliográficas	55
Anexos	63

Lista de Figuras

Figura 1 – Processo Cíclico da Autorregulação

Lista de Tabelas

Tabela 1 – Características da autorregulação

Tabela 2 – Características sociodemográficas da população

Tabela 3 – Situação escolar da população

Tabela 4 – Descrição das categorias de estratégias volitivas e exemplos de descritores

Tabela 5 – Descrição das categorias de resposta e número de descritores

Tabela 6 – Análise da distribuição dos resultados

Tabela 7 – Matriz de correlação entre as escalas

Tabela 8 – Distribuição dos resultados pela variável reprovação

Tabela 9 – Distribuição dos resultados pela variável apoio ao estudo

Tabela 10 – Distribuição dos resultados pela variável ano de escolaridade

Lista de Anexos

Anexo I – Pedido de autorização de participação aos encarregados de educação

Anexo II – Folha de Procedimentos

Anexo III – Folha de Transcrição dos Dados

Anexo IV – Grelha de Observação

Anexo V – Roteiro de Entrevista

Anexo VI – Outputs – Análises Estatísticas

Introdução

“Quando os alunos acreditam que são capazes de realizar uma tarefa específica, demonstram níveis superiores de empenhamento cognitivo, um maior interesse e valorização dessa tarefa e, conseqüentemente, uma maior motivação e uma aprendizagem autorregulada mais eficaz.” (Zimmerman, 1989a, p. 17)

Na sociedade atual, uma das principais preocupações da comunidade educativa portuguesa prende-se com a problemática do insucesso escolar. A complexidade e importância deste fenómeno e as suas implicações, quer em termos educativos, quer em termos sociais, posiciona o psicólogo educacional face à necessidade de refletir sobre o processo de aprendizagem dos jovens, assim como à modificação de paradigmas educacionais.

De acordo com Biggs (1991, p. 15) “os alunos aprendem por uma variedade de razões e essas razões determinam a forma como aprendem e determinará a qualidade dos seus resultados”. Esta nova conceção do *ser aluno* perceciona os jovens como agentes ativos do seu próprio conhecimento, à medida que lhes vão atribuindo significado, estabelecendo metas e objetivos e refletindo sobre eles, de forma a autorregular o seu processo de aprendizagem.

Assim, ao longo dos últimos anos, vários autores têm defendido a ideia de que para a aprendizagem ser significativa esta deve fazer parte de uma construção progressiva e integrada do conhecimento (Almeida, 1993; Tavares, 1992; Peixoto, 2001; 1995 citado por Tavares, Bessa, Almeida, Medeiros, Peixoto & Ferreira, 2003). Desta forma, os estudos evidenciam a ação do aluno enquanto agente ativo do seu próprio processo de

mudança e aprendizagem (Tavares, Bessa, Almeida, Medeiros, Peixoto & Ferreira, 2003). Neste sentido, considera-se que cada indivíduo detém um sistema pessoal que lhe permite aprender e que, este mesmo sistema vai sendo construído ao longo da vida e é possível ajudar o indivíduo nesta construção (Veiga Simão, 2008).

O conceito de autorregulação e aprendizagem autorregulada têm vindo a merecer cada vez maior destaque, uma vez que não só reforçam o papel ativo e autónomo do indivíduo na construção da sua própria aprendizagem, assim como permitem compreender que tipo de processos psicológicos estão envolvidos, quando o aluno dirige o seu comportamento (de acordo com as metas e os objetivos estabelecidos) de forma monitorizar o seu desempenho e concretizar o seu objetivo (Bandura, 1989).

Assim, considera-se que a aprendizagem autorregulada constitui um processo que permite ao sujeito regular o seu comportamento, envolvendo assim, a definição de objetivos e a orientação do comportamento para a realização desses mesmos objetivos (Veiga Simão, 2004). Zimmerman (2001) salienta que, podemos descrever os alunos como autorregulados, tendo em conta o grau em que são metacognitiva, motivacional e comportamentalmente ativos nos seus próprios processos de aprendizagem.

Deste modo, a ideia de que os alunos são agentes ativos e participativos da sua própria aprendizagem e podem, igualmente, aprender de forma ativa e autorregulada constitui um aspeto fundamental para uma aprendizagem mais enriquecedora e positiva.

Contudo, a maioria dos estudos no âmbito da autorregulação tem focado, essencialmente, o uso de estratégias cognitivas e metacognitivas (como por exemplo, o planeamento) na aprendizagem e não tanto as questões motivacionais, emocionais e comportamentais (González, 2006). Todavia, saber como o indivíduo mantém a sua intenção e esforço, quando se envolve numa tarefa é, igualmente, importante, a fim de

compreender melhor o processo de aprendizagem autorregulada. Corno (1993) conceptualiza este controlo autorregulatório por volição, sendo então este, um mecanismo fundamental no desempenho dos alunos.

O presente estudo centra-se na avaliação e caracterização do uso de estratégias volitivas em jovens do 7º, 8º e 9º ano de escolaridade, bem como na exploração das potencialidades do método Q-Sort, neste tipo de avaliação. Através deste estudo será possível identificar e analisar as estratégias volitivas usadas pelos 38 alunos do 7º, 8º e 9º ano de escolaridade, do ensino regular, assim como, relacionar as estratégias usadas pelos alunos com o seu desempenho escolar. A escolha em termos do instrumento prende-se com as boas referências da metodologia Q, em aplicação em estudos internacionais (Bigras, LaFreniere & Abidin, 1996; Bigras & Dessen, 2002; Block, 2008; Buckner, Mezzacappa & Beardslee, 2009), assim como os bons indicadores expressos numa aplicação realizada em 2011, em Portugal, com alunos do ensino básico, designadamente, jovens do 9º ano de escolaridade (Deps, Veiga Simão & Lopes da Silva, no prelo). De acordo com os estudos realizados por estes autores, a aplicação do método Q-Sort apresenta inúmeras vantagens, nomeadamente a tomada de consciência por parte dos indivíduos relativamente aos seus comportamentos, pensamentos e escolhas (Bigras, La Freniere & Abidin, 1996), a boa validade do processo de avaliação (Bigras & Dessen, 2002) e o seu carácter dinâmico e atrativo, sobretudo quando aplicado a crianças e jovens (Deps, Veiga Simão & Lopes da Silva, no prelo).

O trabalho inclui dois capítulos: o primeiro – Parte Teórica – está orientado para a análise dos aspetos teóricos relativos ao conceito de autorregulação da aprendizagem, incidindo, especialmente, na questão da definição e avaliação deste constructo, na

caraterização do desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem e na exploração da relação entre o uso de estratégias volitivas e o sucesso escolar; o segundo – Parte Empírica – incide na identificação dos objetivos e da metodologia adotada, na apresentação e discussão global dos resultados obtidos a partir do método Q-SORT e dos dados relativos ao estudo da relação entre o sucesso escolar e o uso das estratégias volitivas. Por fim, são apresentadas as principais conclusões deste estudo, apresentando-se as suas qualidades e limitações. Serão ainda consideradas algumas reflexões sobre a utilização do método Q-Sort na avaliação de estratégias volitivas, com a indicação das suas implicações, quer ao nível da avaliação, quer ao nível da intervenção no domínio da autorregulação da aprendizagem.

CAPÍTULO I

Parte Teórica

1. Perspetiva Global

Ao longo das últimas décadas, várias têm sido as linhas de investigação no domínio da aprendizagem e da autorregulação da aprendizagem. No entanto, apesar do enfoque dado ao conceito de autorregulação da aprendizagem, não existe uma definição simples e concreta deste constructo.

A dificuldade em definir o conceito de autorregulação da aprendizagem advém do facto de este ser um processo que é influenciado por um conjunto de fatores de diversos domínios: comportamental, emocional, afetivo e cognitivo.

De acordo com Boekaerts e Corno (2005), o conceito de autorregulação da aprendizagem implica o estabelecimento de objetivos por parte do indivíduo, sendo que esses objetivos podem ser alterados em diferentes momentos de aprendizagem; implica igualmente, o envolvimento individual na tarefa, o planeamento e a gestão de tempo e de recursos, o uso de estratégias adequadas, a monitorização das realizações, a previsão dos resultados e, sempre que seja necessário, a procura de ajuda.

Assim, a autorregulação da aprendizagem pode ser descrita como um processo ativo, construído pelo próprio indivíduo e orientado para os objetivos que este estabeleceu, sendo que, ao longo deste processo existe a interação de diferentes recursos, cognitivos, motivacionais e emocionais (Rosário, 2004).

Os estudos no âmbito da autorregulação são extremamente importantes em contextos clínicos (onde é explorada a ligação entre o *coping* e a autorregulação, numa avaliação das competências das pessoas para lidarem com acontecimentos stressantes e que exigem uma reestruturação no caso do resultado não ser o esperado) (Lazarus &

Folkman, 1984), educacionais (onde é explorada a sua relação com o sucesso académico) e de investigação (em que se pretende compreender os processos envolvidos, a sua estrutura, e as relações entre a autorregulação da aprendizagem e outras dimensões (Zimmerman & Martinez-Pons, 1992; Lopes da Silva, Veiga Simão & Sá, 2004).

No domínio da psicologia da educação, o conceito da autorregulação é perspectivado como um constructo explicativo dos processos de aprendizagem, sendo evidentes as suas inúmeras implicações no desempenho escolar dos jovens (Bandura, 2002; Lopes da Silva, Veiga Simão & Sá, 2004; Randi & Corno, 2000; Zimmerman, 2000).

Neste sentido, de acordo com Boekaerts e Corno (2005), em contexto escolar, o processo de autorregulação da aprendizagem implica que o aluno conheça, domine e saiba gerir um conjunto de fatores, como por exemplo, estabelecer objetivos e monitorizar os próprios resultados, que são considerados essenciais numa aprendizagem de qualidade e que estão intimamente relacionados com o sucesso escolar.

A avaliação do conceito de autorregulação da aprendizagem assume especificidades que decorrem da própria conceção teórica subjacente, bem como da definição e da caracterização do próprio constructo. Sendo a autorregulação entendida como um constructo multidimensional, a sua avaliação será diferente consoante a ênfase que é colocada nos diferentes domínios. Atualmente, os instrumentos de avaliação existentes assumem a forma de autorrelatos, em que são representados domínios e situações específicas (Horta, 2010).

Neste capítulo, pretende-se caracterizar o conceito de autorregulação da aprendizagem, fazendo um enquadramento teórico do constructo, operacionalizando-o e definindo as suas características. Seguidamente, iremos aprofundar o conceito de volição,

ênfatizando o seu papel no processo de autorregulação da aprendizagem e no sucesso acadêmico. Por fim, abordamos a questão central deste estudo: a avaliação do uso de estratégias volitivas, incidindo na análise das potencialidades específicas do método Q-Sort, para a caracterização das estratégias usadas por jovens do 7º, 8º e 9º ano de escolaridade.

2. Autorregulação da Aprendizagem: uma abordagem teórica

Nas últimas décadas, a literatura no âmbito da aprendizagem tem sofrido uma evolução significativa, desde as teorias comportamentalistas - que defendiam que o processo de ensino-aprendizagem se centra, sobretudo, nos comportamentos diretamente observáveis - às cognitivistas, que consideravam o sujeito como um processador de informação que recebe, transforma, utiliza e recupera essa mesma informação (Mayer, 1992).

No entanto, a partir dos anos 80 do século XX emerge a perspectiva construtivista que perceciona a aprendizagem como uma construção pessoal de significados, evidenciando assim, o papel ativo do indivíduo – tornando-se o sujeito, o agente único da sua própria aprendizagem (Galiazzi, 2008). Esta linha de pensamento, que reconhece o indivíduo enquanto agente construtor do seu próprio conhecimento e processo de aprendizagem enfatiza, igualmente, a importância do comportamento autorregulado para a eficácia e autonomia da aprendizagem dos seus sujeitos.

As investigações e estudos efetuados no domínio da autorregulação propõem diferentes conceptualizações e definições deste conceito, sendo que, as diferentes definições variam de acordo com a perspectiva teórica dos autores (Boekaerts & Corno, 2005). De acordo com Pintrich e Zusho (2002), a autorregulação da aprendizagem diz

respeito ao grau em que os alunos conseguem regular e monitorizar a sua cognição, motivação e o seu comportamento durante o processo de aprendizagem. Esta regulação e monitorização estão ligadas, por exemplo, à formulação de objetivos de aprendizagem, à orientação do desempenho do indivíduo, às estratégias que serão mais eficazes, bem como ao esforço que será preciso despende para a realização das tarefas.

Deste modo, parece existir algum consenso relativamente ao tipo de dimensões que incorporam o constructo de autorregulação da aprendizagem, sendo estas, as dimensões cognitiva/metacognitiva, motivacional e comportamental. De referir que, estas componentes do processo de autorregulação foram sendo adicionadas gradualmente ao próprio conceito, ao longo dos anos.

Inicialmente, os estudos sobre a autorregulação da aprendizagem salientavam a dimensão cognitiva/metacognitiva, sobretudo devido ao contributo de Flavell, no final dos anos 70, que defendia a importância da metacognição na regulação da aprendizagem. Segundo Flavell (1976, p. 232), a metacognição refere-se ao “conhecimento que alguém tem sobre os seus próprios processos e produtos cognitivos ou qualquer outro assunto relacionado com eles”. Como podemos constatar, nesta época, o foco principal incidia sobre o conhecimento que os alunos têm sobre as suas competências cognitivas e a forma como agiam sobre elas, de forma a atingirem os seus objetivos. Neste sentido, os autores perspetivavam a autorregulação como tendência estável do indivíduo para responder às situações de aprendizagem de uma forma típica, independente do contexto.

No entanto, esta conceção foi revista na década de 90, com a motivação e as estratégias volitivas a passarem para o primeiro plano de estudo, tendo sido elaborados diferentes instrumentos com o objetivo de avaliar estas mesmas variáveis. Nos últimos anos, os teóricos compreendem a autorregulação como uma tendência estável, mas que

esta depende e é influenciada pela situação em que a aprendizagem ocorre (Lopes da Silva, Veiga Simão & Sá, 2004). A partir de 2000, os fatores sociais e ambientais foram incluídos nos modelos de aprendizagem autorregulada.

Atualmente, apesar de existirem diferentes orientações teóricas sobre a autorregulação da aprendizagem, todas elas defendem a existência de alguns pressupostos que parecem ser consensuais nos diferentes desenhos dos modelos sobre a autorregulação. O primeiro pressuposto diz respeito à perspectiva do aluno enquanto construtor e agente ativo do seu próprio conhecimento, dos seus próprios objetivos e estratégias, bem como dos seus processos de aprendizagem. Por outro lado, os modelos existentes sustentam a ideia de que os alunos têm a capacidade de monitorizar, controlar e regular os processos subjacentes à aprendizagem, como a cognição, motivação e o comportamento. O terceiro pressuposto reforça o papel da dimensão metacognitiva no processo de autorregulação, uma vez que pressupõe que o aluno avalia os resultados dos seus desempenhos e compreende a necessidade de os modificar ou não, de acordo com os seus objetivos. O último pressuposto espelha a ideia de que, a autorregulação funciona como um mecanismo mediador entre as características pessoais e contextuais e o rendimento escolar obtido (Lopes da Silva, Duarte, Veiga Simão & Sá, 2004).

De acordo com Lopes da Silva, Duarte, Veiga Simão e Sá (2004, p. 28), a autorregulação da aprendizagem corresponde a uma “ação dinâmica, temporal, intencional e complexa”. Na Figura 1 são apresentadas as características da autorregulação expressas na definição apresentada por Lopes da Silva, Duarte, Veiga Simão e Sá, em 2004.

Tabela 1 – Características da Autorregulação

Dinâmica	As relações entre as diferentes fases da autorregulação podem processar-se em diferentes dimensões. A autoavaliação pode suscitar novas execuções, assim como, pode fazer alterar o plano anteriormente traçado.
Temporal	Desenrola-se durante um período de tempo, impõe uma sequência de ações com possíveis recuos, avanços ou retrocessos na trajetória projetada.
Intencional	É a formulação de uma meta que propõe a construção de uma nova adaptação, que obriga a um planeamento estratégico da ação, e que, quando atingida, provoca sentimentos de satisfação e valorização pessoal.
Planeada	Para dirigir a ação, não basta saber onde se quer chegar, qual a meta que se pretende atingir. É igualmente importante, saber como se pode alcançar o alvo desejado, como se podem conjugar interesses, competências estratégicas, motivações, recursos materiais e sociais, para que se obtenha com êxito o objetivo desejado.
Complexa	Está dependente de aspirações e intenções, de competências e estratégias, de valores e resultados, dos contextos e das pressões sociais, cujos efeitos são resultado da interação de diferentes variáveis

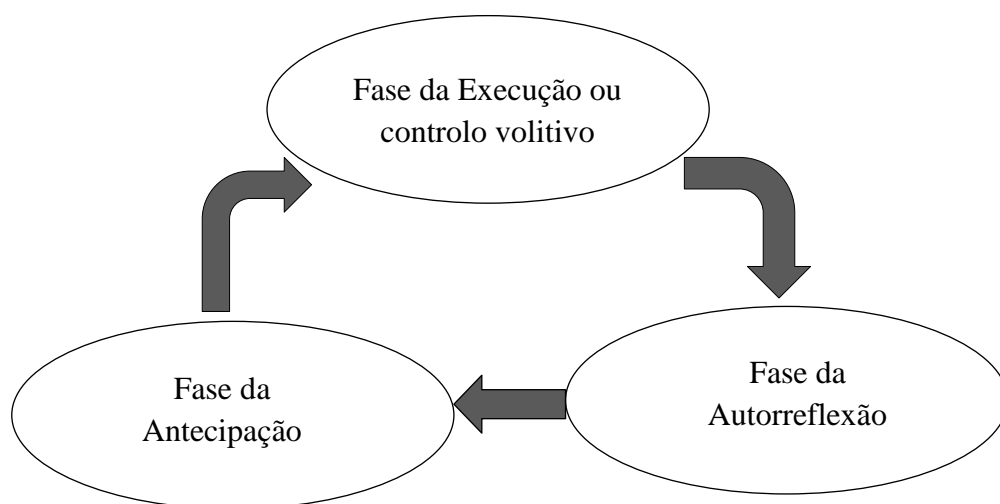
(Adaptado de Lopes da Silva, Duarte, Veiga Simão & Sá, 2004)

Nesta linha de pensamento, podemos considerar que o processo de autorregulação está organizado de acordo com diferentes dimensões, tendo em conta um momento específico de tempo, em que o indivíduo planeia de forma estratégica as suas ações definindo metas e objetivos que pretende alcançar. Neste sentido, o comportamento do sujeito é dirigido para a ação, com vista no objetivo a atingir, sendo que, esta ação é

influenciada, por exemplo por fatores pessoais (ex.: motivação) e sociais (ex.: pressões sociais).

Lopes da Silva, Veiga Simão e Sá (2004) e Zimmerman (2000) salientam que a autorregulação se processa através de diferentes fases e que, o sistema de autorregulação é composto por processos interrelacionados e sustentados de forma cíclica. De acordo com Zimmerman (1998, 2000, citado por Veiga Simão, 2008) estes processos organizam-se em três fases: fase prévia, de execução e controlo volitivo e de autorreflexão – este modelo apresentado por Zimmerman é representado na figura 1.

Figura 1 – Processo Cíclico da Autorregulação



(Adaptado de Zimmerman, 2000)

A partir do modelo de Zimmerman e da integração de diferentes modelos e teorias, Lopes da Silva, Duarte, Veiga Simão e Sá (2004) propõem um modelo que define a autorregulação em cinco fases cíclicas: antevisão, o planeamento estratégico, a monitorização/execução, o controlo volitivo e a autorreflexão/ação. De seguida, proceder-se-á a uma breve explicação sobre estas diferentes fases.

A fase de antevisão diz respeito à análise que o indivíduo faz da tarefa em si, englobando o estabelecimento de objetivos, as crenças auto motivacionais, nomeadamente, de autoeficácia e as expectativas de resultados (Zimmerman, 2000). Esta fase está relacionada com os processos que antecedem o esforço que o indivíduo vai dedicar à tarefa e que, afetam a fase de planificação. Neste sentido, os alunos analisam a tarefa, sendo que esta análise envolve o estudo dos recursos pessoais e ambientais que o indivíduo dispõe para enfrentar a tarefa, o estabelecimento de objetivos e um plano para alcançar a meta final (Rosário, 2002 citado por Veiga Simão, 2008). Por outro lado, nesta fase as crenças de autoeficácia são extremamente importantes, dado que estas funcionam como um mecanismo de ação para motivar a aprendizagem dos estudantes através da utilização dos processos autorregulatórios. Neste sentido, tal como Bandura e Zimmerman defendiam, as crenças de autoeficácia influenciam os objetivos que os alunos estabelecem, o compromisso com esses mesmos objetivos e a persistência na tarefa.

A segunda fase, elaboração do planeamento estratégico relaciona-se com a tomada de decisão do aluno relativamente ao tipo de estratégias ou métodos de estudo que lhe permitirão alcançar os objetivos estabelecidos inicialmente. Uma das estratégias que o aluno pode adotar é pedir ajuda, nomeadamente, aos professores e aos colegas.

Ao longo da fase de monitorização/execução e controlo volitivo, o aluno coloca em ação o seu planeamento estratégico, ou seja, utiliza as estratégias selecionadas de forma a dirigir a ação para a concretização dos seus objetivos. Ao nível da auto monitorização, esta é fundamental para que o aluno tome consciência dos seus progressos, ajuste as estratégias a utilizar ou repense objetivos. O subprocesso mais importante nesta fase é o autocontrolo, ou seja, a capacidade que o indivíduo tem de preservar e manter a atenção

e o esforço na tarefa, apesar das possíveis distrações que possam surgir (Veiga Simão, 2008).

Por último, a fase de autorreflexão e ação diz respeito às reflexões e reação do sujeito quando termina a tarefa. Nesta fase o indivíduo deve analisar o seu comportamento e desempenho, de forma a monitorizar as decisões que tomou ao longo de todo o processo e corrigi-las, se necessário. De acordo com Veiga Simão (2008) podemos incluir dois subprocessos a esta fase: o auto juízo e a auto reação. O auto juízo refere-se à avaliação que o indivíduo faz sobre o seu desempenho e os seus resultados (Bandura, 1986). As auto reações derivam da perceção de satisfação que o indivíduo possui ao completar a tarefa, bem como das inferências que faz face à situação. Estas inferências podem ser adaptativas (orientam o sujeito em direção a metas mais altas ou escolha de estratégias mais eficazes) ou desadaptativas/defensivas – que podem funcionar como proteção para o indivíduo face a sentimentos de insatisfação mas que, em algumas situações podem gerar comportamentos de evitação, limitando assim, o crescimento pessoal (Veiga Simão, 2008).

Podemos afirmar que a autorregulação da aprendizagem pressupõe o papel ativo do sujeito ao longo do seu processo de aprendizagem e envolve processos como o uso de estratégias, a definição de objetivos, o planeamento estratégico, a monitorização e capacidade de metacognição, o controlo da ação e da volição, bem como crenças de autoeficácia, expectativas de resultados e avaliação e autorreflexão sobre o desempenho e os resultados obtidos.

Assim, ao controlar e regular as componentes que constituem a autorregulação, o aluno pode dirigir de forma motivada, consciente e controlada as suas aprendizagens.

Zimmerman (2001) salienta que o ensino de estratégias é, sem dúvida, um dos aspetos fundamentais no desenvolvimento da autorregulação no processo de

aprendizagem. Estas estratégias são conscientes e intencionais e são dirigidas a um objetivo específico estabelecido pelo indivíduo (Veiga Simão, 2008). Ao longo do processo de autorregulação o aluno vai monitorizando as estratégias que utiliza, tendo em conta a realização do objetivo proposto. Neste sentido, podemos destacar o uso de estratégias cognitivas, motivacionais e volitivas – sendo que, este trabalho se centra, essencialmente, nas estratégias volitivas.

3. Volição: aspetos teóricos e empíricos

Zimmerman (2000) perceciona a aprendizagem autorregulada como um processo cíclico, dinâmico, encontrando-se a sua perspetiva espelhada no modelo das três fases da autorregulação. De acordo com este autor, o processo de autorregulação da aprendizagem ocorre em três fases: prévia, controlo volitivo e autorreflexão. Neste tópico abordaremos com especial incidência a fase de controlo volitivo.

A fase de controlo volitivo diz respeito aos processos que ocorrem, durante um determinado momento de aprendizagem e que têm como objetivo permitir aos sujeitos alcançar os objetivos por si estabelecidos, através do uso de estratégias adequadas.

Assim, atualmente, os teóricos que estudam a autorregulação da aprendizagem sustentam a ideia de que sem o uso de estratégias de aprendizagem que ajudem os alunos a empenharem-se na realização das tarefas e a persistir face a possíveis distrações que possam ocorrer, estes dificilmente serão bem-sucedidos. Neste sentido, é reconhecido pela literatura o papel e a importância da volição, enquanto parte integrante

do processo de aprendizagem autorregulada. Torna-se, então, essencial operacionalizar o conceito de *volição*, de forma a obter uma melhor compreensão deste processo.

Segundo Garcia, McCann, Turner e Roska (1998), podemos definir o conceito de *volição* como os pensamentos e/ou comportamentos que são dirigidos para manter a atenção e atingir um objetivo específico, fazendo face às distrações internas e externas. Neste sentido, Teo e Quah (1999) defendem que a *volição* funciona como uma conexão do *self* com a intenção, considerando que o controle volitivo é a capacidade da pessoa para manter as suas intenções face a ações alternativas concorrentes.

De acordo com Corno (1989), apesar das diferentes orientações teóricas no domínio da autorregulação da aprendizagem reconhecerem a importância da *volição* dos sujeitos para a realização das tarefas e, conseqüente concretização dos objetivos, na verdade este aspeto parece assumir ainda um papel periférico ou implícito. Segundo a sua perspectiva, a *volição* diz, então, respeito à vontade do sujeito, à sua capacidade ou poder de querer.

Nesta linha de investigação, Kuhl (2000) tem procurado compreender os processos subjacentes à ação de controle, distinguindo a *volição* da motivação. De acordo com este autor, a *volição* diz respeito aos processos autorregulatórios que atuam após a decisão dos indivíduos e que fortalece a manutenção e representação das ações pretendidas. Corno (2001) considera que a motivação está mais ligada à ação e ao impulso de agir, enquanto que a *volição* se refere à intenção demonstrada pelo sujeito para que a ação decorra.

Segundo Kuhl (2000) existem diferentes formas de promover e aumentar a *volição* e a capacidade de autorregulação da aprendizagem: controle da atenção, controle da codificação e controle da informação, estratégia de persistência, controle emocional e controle do meio.

Desta forma, de acordo com as teorias volitivas a autorregulação é um processo que implica a internalização, por parte do sujeito, de estratégias de aprendizagem e gestão de tarefas, bem como, a capacidade de usar essas mesmas estratégias de forma a alcançar os objetivos estabelecidos (Corno, 1989).

“Nas últimas décadas tornou-se claro que uma das questões fundamentais da aprendizagem autorregulada é a capacidade do aluno para selecionar, combinar, coordenar as estratégias cognitivas de uma maneira eficaz (Boekarts, 1989, p. 447)”.

De acordo com Garcia e colaboradores (1998) as estratégias volitivas podem ser definidas como processos que promovem a implementação, execução e conclusão das intenções das pessoas. Oettingen, HoNing e Gallwitzer (2000) defendem a ideia de que as estratégias volitivas são processos de controlo que permitem aos indivíduos alcançar um determinado objetivo.

Segundo Zimmerman (2000) existem três tipos de subprocessos inerentes ao controlo volitivo: a) focalização da atenção; b) autoinstruções e c) auto monitorização.

O primeiro subprocesso, a focalização da atenção, é fundamental, uma vez que permite ao aluno focar a sua atenção na tarefa, procurando assim, evitar elementos distractores ou exteriores à própria tarefa. Corno (1993) e Weinstein, Schulte e Palmer (1987) defendem a ideia de que este subprocesso está diretamente relacionado com o rendimento escolar, no sentido em que, os alunos com menor rendimento escolar são aqueles que se distraem mais facilmente, focalizando a sua atenção em elementos exteriores à tarefa em que estão envolvidos ou em elementos distractores.

O segundo subprocesso, as autoinstruções, diz respeito às verbalizações que o aluno faz aquando da realização das tarefas (e.g., na resolução de um problema de matemática o aluno verbaliza para si próprio todos os passos que vai seguindo). As investigações

realizadas por Zimmerman e Risemberg (1997) demonstram que este subprocesso contribui positivamente para a aprendizagem, nomeadamente no controlo da atenção, na escolha de estratégias e na manutenção dos níveis motivacionais.

Por fim, o terceiro subprocesso envolve a auto monitorização, em que o aluno analisa e avalia o seu desempenho, identificando o seu sucesso ou insucesso relativamente a um critério de referência (e.g., notas escolares). De acordo com Zimmerman e Paulsen (1995), à medida que o aluno vai progredindo em termos de competências escolares, a monitorização do seu próprio desempenho passa a ser feita de forma mais automática.

Em contexto escolar, sabemos que existem situações que exigem um maior controlo volitivo por parte dos alunos. Estas exigências decorrem do contexto de aprendizagem e referem-se, por exemplo, ao nível do poder de concentração, da vontade de aprender e da capacidade de persistir face aos fatores distractores com que os indivíduos se confrontam. Neste sentido, a internalização de estratégias volitivas pode facilitar e promover a ocorrência destas mesmas capacidades e, consequentemente permitir um comportamento mais autorregulado. Importa pois, refletir sobre os dados dos estudos realizados ao longo dos últimos anos, no âmbito da temática da autorregulação da aprendizagem e do controlo volitivo, que nos permitem fundamentar a realização do presente estudo.

No âmbito da investigação relacionada com a avaliação estratégias de volitivas, vários autores têm procurado compreender a relação entre o uso destas estratégias e o sucesso escolar (Zimmerman & Martinez-Pons, 1986, 1990; Rosário, 1999). Em 1986, um estudo realizado por Zimmerman e Martinez-Pons, com alunos do ensino secundário tinha como principal objetivo avaliar o uso de estratégias de autorregulação,

a partir da técnica da entrevista. A partir deste estudo, os autores conseguiram descrever catorze tipos de estratégias mais utilizadas em contexto de aprendizagem. Os catorze tipos de estratégias analisados foram: 1) **autoavaliação** (e.g., “*verifiquei o meu trabalho para ver se estava bem.*”); 2) **organização e transformação** (e.g., “*faço resumos a partir das frases que retiro da páginas do manual.*”); 3) **estabelecimento de objetivos e planeamento** (e.g., “*Vou estudar duas semanas antes do teste.*”); 4) **procura de informação** (e.g., “*Vou à biblioteca da escola.*”); 5) **fazer apontamentos** (e.g., “*escrevo no caderno tudo o que a professora diz na aula.*”); 6) **estrutura ambiental** (e.g., “*vou para o meu quarto e peço à minha mãe para não ser interrompido.*”); 7) **auto consequências** (e.g., “*Se o teste me correr bem, ofereço-me umas gomas.*”); 8) **repetição e memorização** (e.g., “*Faço perguntas e respondo numa folha.*”); 9,10,11) **procura de ajuda social** (e.g., “*Se o trabalho for difícil, peço ajuda à minha mãe.*”) e, 12,13,14) **revisão dos dados** (e.g., “*Leio tudo o que pesquisei e acrescento coisas.*”). Através deste estudo, Zimmerman e Martinez-Pons (1986) concluíram que o rendimento escolar está associado ao uso das diferentes estratégias avaliadas, sendo que, os alunos com melhores resultados escolares utilizam mais treze das catorze categorias descritas acima. Um estudo complementar realizado pelos mesmos autores, com alunos do 5º, 8º e 11º ano de escolaridade, concluiu ainda, que o uso de estratégias autorregulatórias está positivamente relacionado com as percepções de autoeficácia (Zimmerman & Martinez-Pons, 1990).

De acordo com Zimmerman (2000) os alunos autorregulados são aqueles que apresentam comportamentos mais funcionais e proficientes, no sentido em que reagem de uma forma mais ativa e dinâmica face aos seus trabalhos. Segundo este autor, estes alunos conseguem estabelecer objetivos, escolher estratégias adequadas e reajustá-las, tendo em conta os objetivos estabelecidos previamente.

As investigações realizadas por Pintrich e Schrauben (1992) e Schunk (1985) confirmam que a autoeficácia tem um papel fundamental no processo de aprendizagem. Segundo estes autores, os alunos que acreditam mais em si e nas suas competências para realizar as tarefas escolares são aqueles que procuram ir sempre mais além, estabelecendo objetivos mais desafiadores. Paris e Oka (1986) defendem que os alunos que apresentam sentimentos elevados de autoeficácia são aqueles que participam de forma mais ativa e dinâmica na sua aprendizagem, permanecem mais tempo na realização das tarefas quando estas lhes apresentam dificuldades e conseguem atingir níveis superiores de realização pessoal. Nesta linha de investigação, Zimmerman, Bandura e Martinez-Pons (1992) salientam, igualmente, que as crenças de autoeficácia permitem aos alunos criar expectativas mais elevadas sobre os seus desempenhos e, consequentemente estabelecer objetivos mais ambiciosos.

Corno (1993) nos seus estudos destaca que o uso de estratégias volitivas está relacionado com um maior esforço e persistência dos alunos em manter a motivação e a atenção numa determinada tarefa, sendo que, este tipo de estratégias são bastante úteis, sobretudo, em tarefas que impliquem um maior período de tempo de realização e/ou surjam outros objetivos (McCann & Garcia, 1999). De acordo com Corno (1993) os alunos com notas escolares mais baixas são aqueles que se distraem mais facilmente.

Sendo a auto monitorização um dos aspetos centrais do processo de controlo volitivo, Zimmerman (1989) refere que os alunos menos autorregulados são aqueles que monitorizam os seus comportamentos e desempenhos escolares de forma aleatória, não revelando capacidade para refletir de forma profunda sobre eles, contrariamente aos alunos mais autorregulados.

Em 1998, Garcia e colaboradores construíram um modelo que permite especificar as estratégias volitivas comumente invocadas em processos de aprendizagem, através do

Academic Volitional Strategies Inventory. Estas estratégias incluem pensamentos positivos sobre si mesmo e as suas competências (i.e., autoeficácia), ações que permitam reduzir a ansiedade face à situação e pensamentos que permitam aos alunos tomarem consciência dos objetivos estabelecidos e do processo para os alcançarem. Utilizando este inventário, constituído por 20 itens, usando uma escala *likert* de 7 pontos, em que 1 significa “*nada verdade para mim*” e 7 significa “*totalmente verdade para mim*”, Bartels, Jackson e Kemp (2009) procuraram avaliar o uso de estratégias volitivas em contexto de aprendizagem, sendo que foi solicitado aos participantes que indicassem o grau em que usavam os diferentes tipos de estratégias. A partir de uma amostra de 141 estudantes do ensino superior, com idades compreendidas entre os 18 e 47 anos, foi possível concluir que os alunos considerados mais autorregulados são aqueles que utilizam de forma mais eficaz estratégias volitivas de autoeficácia e de redução do *stress*.

No estudo de Perugini e Conner (2000), cujo objetivo era predizer e compreender o uso de estratégias volitivas, a volição foi analisada a partir de um questionário (Studying Effort Questionnaire), em que os sujeitos teriam de responder através de uma escala *likert* de 7 pontos. Os nove itens referiam-se a aspetos essenciais da volição: a intenção, o comprometimento, o esforço e o planeamento. A partir de uma amostra de 104 alunos do ensino superior foi possível concluir que, os jovens que apresentam comportamentos direcionados para um determinado objetivo são aqueles que antecipam mais facilmente as suas emoções face à realização desse mesmo objetivo, adotando estratégias que lhes permitam alcançar as metas estabelecidas.

Mais recentemente, Buckner, Mezzacappa e Beardslee (2009), num estudo com crianças e jovens dos 8 aos 18 anos de idade, cujo objetivo era analisar a relação entre a autorregulação e o funcionamento adaptativo, foi utilizada a metodologia Q, mais

concretamente o California Child Q-Sort. A versão utilizada era composta por 100 itens (descritores de personalidade e comportamento), sendo que era solicitado que a criança/jovem indicasse em que grau aquele item tinha a ver consigo. De salientar que a metodologia Q tem sido utilizada por vários autores, ao longo dos últimos anos (Block & Block, 1980; Fantuzzo & McWayne, 2002; Morrissey, 1977; Shields & Cicchetti, 1997 citados por Buckner, Mezzacappa & Beardslee, 2009), salientando-se o seu carácter descritivo, compreensivo, dinâmico e atrativo deste método, sobretudo quando aplicado em crianças e jovens. No presente estudo, foi utilizada a metodologia Q, através de um inventário de estratégias volitivas. Neste sentido, torna-se importante compreender a própria metodologia Q, de forma a sustentar a opção metodológica tomada neste estudo.

4. Potencialidade da avaliação de estratégias volitivas através do método Q-Sort

O método Q-Sort é um instrumento baseado na metodologia Q, criada em 1935, pelo físico e psicólogo William Stephenson. Este método permitiria estudar a subjetividade das experiências e dos comportamentos dos indivíduos, através da perspectiva das próprias pessoas. Posteriormente, este método foi adaptado e modificado por Block (2008).

O método Q permite, então, obter uma descrição de determinados atributos, através da ordenação de um conjunto de itens, que descrevem qualidades, características psicológicas ou comportamentais de um indivíduo ou situação (Serralta, Nunes & Eizirik, 2007). Desta forma, a classificação Q permite o estudo da subjetividade humana, caracterizando-se por princípios qualitativos e quantitativos na investigação científica.

De acordo com esta metodologia, os participantes devem ler um conjunto de frases impressas em cartões e devem distribuí-las ao longo de um contínuo, com expressões que se estendem, por exemplo, de «concordo totalmente» a «discordo totalmente». De salientar que, estas afirmações ou descritores são extraídos de uma seleção criteriosa de um conjunto alargado de descritores do comportamento humano (Block, 2008).

Segundo Block (2008), os descritores foram construídos tendo em conta os seguintes princípios: a) os descritores foram escritos de uma forma teoricamente neutra, ou seja, não espelha nenhuma conceptualização teórica; b) os descritores pressupõem um contínuo, ou seja, a importância de um determinado atributo seria expresso pelo seu posicionamento na ordenação dos diferentes cartões; c) cada descritor foi elaborado para expressar apenas um “elemento” ou característica psicológica; d) os descritores Q devem ser conceptualmente independentes uns dos outros, mesmo que estejam funcionalmente ligados; e) existe uma certa redundância na formulação dos descritores o que possibilita a existência de correlação empírica entre eles; e) a questão da redundância surge do reconhecimento de que determinados atributos podem não ter claros opostos comportamentais e f) a formulação dos descritores apresenta ainda uma preocupação, a de minimizar o grau de juízo de valor nas descrições dos descritores.

O método Q-Sort, tal como referido anteriormente, é constituído por um conjunto de itens descritores, sendo que, estes expressam uma qualidade ou atributo pessoal. A utilização deste método pode ter objetivos de avaliação diferentes, assim como a quantidade de descritores incluídos pode diferir (por exemplo, em alguns estudos o número de descritores chega aos 200 itens). De acordo com Block (2008), o processo de distribuição dos descritores deve ser realizado por diferentes etapas.

Tendo em conta o modelo de distribuição, é possível verificar a linearidade e normalidade da escala, no sentido em que, o número de cartões para cada categoria

permite obter uma curva normal, com menos descritores nas extremidades e mais nas categorias centrais (Newman & Ramlo, 2002). Assim, os descritores incluídos nos extremos da escala são aqueles que melhor refletem as características específicas dos indivíduos, ou seja, são os descritores mais informativos, permitindo uma melhor compreensão do sujeito. Contrariamente, os descritores incluídos nas categorias centrais da escala refletem características sobre as quais o sujeito tem uma opinião mais neutra, ou seja, evidenciam pouca compreensão da pessoa.

Em conclusão, a partir das especificidades do método Q-Sort, da sua forma de aplicação e da informação que podemos extrair, destacam-se como principais vantagens do uso desta metodologia em relação aos métodos mais tradicionais (Deps, Veiga Simão & Lopes da Silva, no prelo): a) o modo de distribuição dos descritores – o facto de a distribuição dos descritores poder ser alterada ao longo do processo pelo jovem, destaca o seu carácter dinâmico, criativo e motivador; b) a visão holística e global do problema avaliado; c) o tempo de aplicação – o facto de não haver tempo limite permite ao sujeito repensar as suas escolhas, promovendo uma maior reflexão e autorregulação; d) a fácil execução – ao longo da aplicação, o dinamizador vai guiando o jovem no sentido de indicar quantos descritores deverá incluir em cada categoria; e) a promoção da autonomia dos participantes – uma vez que lhes dá liberdade para pensar e reorganizar os diferentes descritores, para que a distribuição final obtida permita obter uma boa caracterização dos indivíduos; e f) permite uma maior compreensão dos indivíduos – uma vez que, através da distribuição dos descritores pelas diferentes categorias, conseguimos compreender os atributos ou atitudes que melhor e pior caracterizam o indivíduo.

CAPÍTULO II

Parte Empírica

1. Objetivos e Questões de Investigação

O principal objetivo do estudo é avaliar o uso de estratégias volitivas através do método Q-Sort. Para tal, foi estudada uma amostra de jovens que frequentam o 7º, 8º e 9º ano de escolaridade. Pretende-se caracterizar o uso de estratégias volitivas, na amostra em estudo, atendendo à relação com variáveis sociodemográficas relevantes.

De modo complementar, pretende-se explorar as potencialidades da metodologia Q, concretamente, a versão experimental do Inventário de Estratégias Volitivas – Q-Sort.

Assim, assumem-se as seguintes questões de investigação:

Questão 1: Quais as potencialidades e limitações do método Q-Sort para a avaliação das estratégias volitivas?

Questão 2: Existem diferenças no uso de estratégias volitivas nos diferentes anos de escolaridade avaliados?

Questão 3: Existem diferenças no uso de estratégias volitivas em alunos com e sem sucesso escolar?

De forma a responder às questões de investigação levantadas, definem-se os seguintes objetivos para o presente estudo:

Objetivo 1: Desenvolver um instrumento de recolha de dados sobre o uso de estratégias volitivas e analisar os resultados obtidos com a amostra em estudo.

Objetivo 2: Caraterizar o uso de estratégias volitivas, na amostra em estudo, em relação às variáveis ano de escolaridade e história de sucesso escolar.

Objetivo 3: Analisar as potencialidades da versão do Q-Sort reformulada, a partir dos resultados da análise estatística descritiva e da correlação entre itens.

Objetivo 4: Explorar a relação entre o uso de estratégias volitivas e o sucesso escolar.

2. População

2.1. Seleção da População

Na definição dos critérios de seleção de jovens houve a preocupação de assegurar condições de recolha de uma amostra relativamente aleatória. Neste sentido, foram definidos os seguintes critérios de seleção: 1) jovens a frequentar o 7º, 8º e 9º ano de escolaridade, 2) jovens do sexo feminino e masculino e, 3) jovens a frequentar o espaço NÓS da juventude, da Junta de Freguesia da Lapa.

2.2 Caraterização da População

A amostra de jovens é constituída por 38 alunos, de ambos os sexos, do 7º (N=15), 8º (N=9) e 9º ano (N=14) de escolaridade a frequentar o Espaço Lúdico e Educacional – NÓS da Juventude, da Junta de Freguesia da Lapa. A tabela 2 resume as principais caraterísticas da população do estudo.

Tabela 2 - Caraterísticas sociodemográficas da população

		<i>n</i> (%)
Idade	12	9 (23.1%)
	13	8 (20.5%)
	14	10 (25.5%)
	15	8 (20.5%)
	16	3 (7.7%)
Ano de Escolaridade	7º	15 (39%)
	8º	9 (24%)
	9º	14 (37%)
Sexo	Feminino	14 (37%)
	Masculino	24 (63%)

Nota: *N* = 38

Relativamente à situação escolar da população podemos constatar que apenas um jovem reprovou no ano letivo passado. De salientar que, 11% dos jovens reprovou o ano. A tabela 3, procura sintetizar os dados relativamente à situação escolar dos jovens participantes.

Tabela 3 - Situação escolar da população

		<i>n</i> (%)
Reprovação no ano anterior	Sim	1 (0.03%)
	Não	37 (97%)
Reprovação no presente ano	Sim	11 (29%)
	Não	27 (71%)

3. Procedimento

Foram realizados contatos informais com a Junta de Freguesia da Lapa, nomeadamente com os responsáveis pelo Espaço Lúdico e Educacional – NÓS da Juventude, que assegura o acompanhamento pedagógico de crianças e jovens em horário extraescola. O executivo da Junta de Freguesia, bem como os técnicos responsáveis pelo espaço autorizaram a realização do presente estudo, tendo estes sido informados das características e dos objetivos do mesmo.

A fase de recolha de dados junto das crianças decorreu entre Maio e Junho de 2012. Os pais foram previamente contatados, por escrito, para solicitar a autorização para a participação dos filhos no estudo (Anexo I). Aos técnicos responsáveis pelo espaço foi também solicitada colaboração, nomeadamente, para identificar os jovens dos diferentes anos de escolaridade, assim como organizar os jovens em diferentes grupos de forma a facilitar o momento de avaliação.

O protocolo de avaliação do estudo com as crianças inclui os seguintes instrumentos: 1) inventário de estratégias volitivas (35 cartões descritores e 7 envelopes de categorias), 2) folha de procedimento; 3) folha de transcrição dos dados; 4) grelha de observação; e 5) roteiro de entrevista.

Com o intuito de analisar as condições de administração do protocolo de avaliação foram tidas em consideração as condições relativas aos instrumentos adotados, nomeadamente, a clareza e compreensão das instruções e dos descritores e, também, as condições físicas, designadamente, as condições das salas onde decorreram as aplicações e o número de crianças a incluir por sessão.

A aplicação decorreu em pequenos grupos de três ou seis jovens, em todos os casos durante o tempo extraescolar, com a duração média de 20 minutos. De referir, no entanto, que o instrumento foi administrado sem tempo limite. A aplicação foi efetuada

em pequenas salas, no espaço do NÓS da Juventude, sendo estas consideradas adequadas para o efeito.

Do ponto de vista estatístico, as análises foram realizadas com o programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS – versão 18.0). Com base nesta análise estatística procurou-se compreender a relação entre o uso das diferentes estratégias volitivas e a relação entre estas e as variáveis, ano de escolaridade e história escolar.

4. Instrumentos

A versão do método Q-Sort usada neste estudo resulta de uma reformulação da versão utilizada em 2011, com alunos do 9º ano¹. Neste sentido, esta versão procurou colmatar algumas dificuldades da versão original, nomeadamente, ao nível da linguagem com a adaptação de alguns itens e das próprias dimensões. De seguida, será apresentada a versão do método Q-Sort utilizada neste estudo, com a indicação do seu funcionamento e modo de aplicação e descrição dos diferentes instrumentos construídos.

2.4.1. O método Q-Sort

O procedimento de aplicação do Q-Sort requer que o participante organize um conjunto de descritores, de forma a obter uma caracterização da pessoa avaliada. Neste sentido, os descritores devem ser qualitativamente informativos e quantitativamente comparáveis (Deps, Veiga Simão & Lopes da Silva, no prelo). Este procedimento

¹ Agradecimento especial aos alunos do Mestrado Integrado em Psicologia pela aplicação do instrumento.

envolve duas tarefas: a comparação dos descritores e, simultaneamente, a sua classificação.

Os descritores são apresentados em pequenos cartões, sendo que, ao longo da aplicação é solicitado aos participantes que organizem estes mesmos descritores nas sete categorias de resposta, que são representadas em sete envelopes (Deps, Veiga Simão e Lopes da Silva, no prelo). De referir que, os descritores elaborados para a versão utilizada no presente estudo tiveram como base a literatura e a análise das investigações já realizadas neste domínio, bem como a validação dos mesmos e a sua modificação por parte da equipa de investigadores do Programa de Estudos da Aprendizagem Autorregulada (PEAAR).

Seguindo as indicações de Block (2008), inicialmente, foi pedido aos jovens que lessem atentamente cada um dos trinta e cinco cartões e que os organizassem em três pilhas/categorias de cartões. À direita deveriam ser colocados os descritores com os quais o jovem se identifica, à esquerda aqueles com os quais não se identifica e, na pilha/categoria central de cartões deviam constar aqueles com os quais o jovem se sente neutro, ambivalente ou com dúvidas. De salientar que, nesta primeira etapa, o número de descritores incluídos em cada pilha/categoria de cartões é indeterminado. De seguida, foi pedido aos jovens que se centrassem nos descritores com os quais se identificam e os organizassem nas categorias “eu sou muito assim” e “eu sou mesmo assim”. Finalizada esta tarefa, foi pedido aos jovens que se centrassem nos descritores com os quais não se identificam e os organizassem nas categorias “eu não sou nada assim” e “eu não sou quase nada assim”. Posteriormente, os jovens deveriam centrar-se nos cartões que restavam e organizá-los nas categorias “eu sou mais ou menos assim”, “eu não sou sempre assim” e, por último, na categoria “eu não sou nem muito nem pouco assim”. De referir que, o número de descritores incluídos em cada pilha/categoria foi

estabelecido pelo avaliador, tendo em conta o grau de discriminação na classificação dos descritores pretendido, tal como referem o estudo de Newman e Ramlo (2002).

Durante todo o processo de distribuição dos cartões pelas diferentes categorias, o participante é livre de reequacionar a classificação que fez e trocar os descritores (Newman & Ramlo, 2002). Desta forma, pretende-se estimular a reflexão e a comparação entre os diferentes descritores, permitindo assim, que a distribuição final das diferentes categorias represente de forma precisa o ponto de vista pessoal de cada participante.

No final da distribuição, os descritores de cada categoria devem ser colocados nos respetivos envelopes, sendo que foi solicitado aos participantes que escrevessem numa folha própria o número de descritores incluídos em determinada categoria – reproduzindo assim, a própria distribuição.

Na conclusão da atividade é importante que o dinamizador recolha informação junto dos jovens sobre a atividade e sobre o próprio método. Relativamente à atividade, o dinamizador deve procurar compreender a opinião geral dos jovens sobre a mesma, percebendo se esta foi importante e em que sentido o foi. Em relação ao próprio método Q-Sort, será importante compreender se os jovens tiveram dificuldade na realização da atividade, se as indicações foram claras e se os próprios descritores eram de fácil compreensão.

A versão do método Q-Sort usada neste estudo incorpora cinco instrumentos: o inventário de estratégias volitivas, a folha de procedimento, a folha de transcrição dos dados, a grelha de observação e o roteiro de entrevista. De seguida, serão descritos os instrumentos referidos.

Inventário de Estratégias Volitivas - inventário constituído por trinta e cinco descritores, tendo em conta oito categorias gerais de estratégias volitivas e sete categorias de resposta. A elaboração dos trinta e cinco descritores pretende englobar diferentes estratégias de aprendizagem e de gestão do estudo, assim como a influência destes fatores no desempenho dos alunos na realização de tarefas escolares. Neste sentido, alguns descritores estão formulados no sentido positivo, ou seja, expressam estratégias que favorecem e promovem o sucesso na tarefa e, outros no sentido negativo, isto é, expressam estratégias que não conduzem ao sucesso na tarefa (Deps, Veiga Simão & Lopes da Silva, no prelo). As oito categorias de estratégias volitivas são apresentadas na Tabela 4, com a indicação da sua descrição e exemplo de descritores.

Tabela 4 – Descrição das categorias de estratégias volitivas e exemplos de descritores

Categorias de Estratégias Volitivas	Descrição	Exemplo de Descritor
Estratégias de Controlo da Atenção	Estratégias que refletem a capacidade de o aluno observar as suas ações, focalizando a sua atenção para aspetos específicos da tarefa e as condições que lhes estão subjacentes. Estas estratégias permitem ao aluno dirigir a atenção para um alvo intencional, o que ajuda à concentração na tarefa e ao uso de recursos para atingir os seus objetivos (Zimmerman & Paulsen, 1995).	“Eu distraio-me facilmente, quando o professor está a dar a aula.”
Estratégias de Controlo da Tarefa	Estratégias que permitem ao aluno tomar consciência de aspetos relacionados com a tarefa a realizar. Estas estratégias envolvem por parte do aluno a análise da própria tarefa, com vista ao ajustamento do seu comportamento (Zimmerman & Paulsen, 1995).	“Eu raramente completo os trabalhos escolares que trago para casa.”

Estratégias de Controlo da Gestão do Tempo e do Esforço	Estratégias que permitem aos alunos serem capazes de gerir e regular o tempo, bem como o próprio ambiente de estudo. A gestão do tempo envolve a utilização eficiente do mesmo e, a gestão do ambiente de estudo refere-se à organização e adequação do espaço onde os alunos estudam. Estas estratégias envolvem ainda a regulação do esforço, ou seja, a capacidade de o aluno controlar a atenção e o esforço perante as distrações ou outras tarefas (Zimmerman, 2000).	“Eu só estudo nas vésperas dos testes.”
Estratégias de Controlo do Estudo	Estratégias que permitem ao aluno definir objetivos de estudo, planear a execução destes e, igualmente realizar uma avaliação da sua capacidade para atingir os objetivos estabelecidos (Zimmerman, 2000).	“Eu não costumo estabelecer objetivos para o meu tempo de estudo.”
Estratégias de Regulação Emocional	Estratégias que procuram fomentar um melhor conhecimento do sujeito sobre os seus próprios estados emocionais. Estas estratégias permitem ao aluno tomar consciência sobre as suas emoções e sentimentos, de forma a conseguir identificá-los, auto monitorizá-los e saber lidar com eles de forma mais positiva (Rosário, Soares, Nuñez Perez, González-Pienda & Simões, 2004).	“Mesmo quando me sinto ansioso, eu procuro responder nas aulas.”
Estratégias de Controlo por Antecipação das Consequências	Estratégias que permitem ao aluno avaliar os seus comportamentos, através da tomada de consciência das consequências das suas ações e escolhas, a curto, médio e longo prazo. Estas estratégias podem implicar a imaginação ou concretização de recompensas ou castigos (Rosário, Pérez & González-Pienda, 2010).	“Eu penso nas consequências negativas, se eu não estudar regularmente.”
Estratégias de Controlo dos Recursos Sociais e Ambientais	Estratégias que implicam o controlo ativo dos recursos que o aluno tem disponíveis. Este controlo possibilita ao aluno criar ambientes que otimizem a sua aprendizagem, como por exemplo, a procura de um lugar adequado para estudar ou a procura de ajuda (Montero & Torres, 1999).	“Eu não organizo o local onde estudo de forma a facilitar o meu trabalho.”
Estratégias de Controlo de Autoeficácia	Estratégias que refletem a crença dos jovens acerca das suas capacidades para alcançarem determinados resultados ou tarefas. Estas estratégias não espelham em si a capacidade do individuo, mas sim aquilo que o mesmo acredita ser capaz de realizar (Bandura, 1992).	“Eu sei que sou capaz de realizar com sucesso as tarefas escolares.”

Na tabela 5 são apresentadas as sete categorias de resposta e o número de descritores a incluir em cada uma. Esta organização pretende verificar a linearidade e normalidade da escala, no sentido em que, o número de cartões para cada categoria permite obter uma curva normal, com menos descritores nas extremidades e mais nas categorias centrais (Newman & Ramlo, 2002).

Tabela 5 - Descrição das categorias de resposta e número de descritores

Número da Categoria de Resposta	Descrição	Número de Descritores
1	“Eu não sou nada assim”	3
2	“Eu não sou quase nada assim”	5
3	“Eu não sou sempre assim”	6
4	“Eu não sou nem muito nem pouco assim”	7
5	“Eu sou mais ou menos assim”	6
6	“Eu sou muito assim”	5
7	“Eu mesmo assim”	3

Folha de Procedimentos (Anexo II) – folha de apoio para o dinamizador durante a aplicação. A folha de procedimentos inicia com um agradecimento pela participação dos jovens na atividade, breve explicação sobre o seu funcionamento (objetivo, tempo, confidencialidade e anonimato relativos aos dados recolhidos). Posteriormente são descritas todas as etapas de aplicação, com a indicação em cada etapa do número de descritores a colocar em cada categoria.

Folha de transcrição dos dados (Anexo III) – no final da aplicação do método Q-Sort cada jovem deverá registrar os seus resultados para a folha de transcrição dos dados, indicando para cada cartão o número da categoria em que o inseriu. Esta folha de transcrição inclui ainda a solicitação do jovem relativamente a dados de natureza pessoal (idade, sexo) e escolar (ano de escolaridade, número de negativas).

Grelha de Observação (Anexo IV) – na grelha de observação são integrados dados qualitativos da própria aplicação do método Q-Sort, devendo esta ser preenchida pelo próprio dinamizador. Neste sentido, será necessário proceder-se ao registo do tempo de execução da atividade, o interesse e motivação demonstrado pelo grupo na sua realização, a compreensão das indicações da atividade, as dificuldades manifestadas, quer pelo dinamizador, quer pelo grupo, indicações relevantes em termos de comportamento não-verbal e outras observações.

Roteiro de Entrevista (Anexo V) – no final da aplicação o dinamizador deve procurar que o grupo reflita sobre a experiência da aplicação do Q-Sort. Assim, este roteiro de entrevista serve como um guia ao dinamizador, no sentido de ser uma ferramenta para compreender as potencialidades e a opinião dos jovens relativamente a este instrumento. Desta forma, o roteiro de entrevista encontra-se dividido em duas partes, por um lado, a opinião dos jovens relativamente à realização da atividade (opinião geral, gosto pela sua realização, perceber se já fizeram alguma atividade semelhante, assim como se consideram que a atividade foi importante e aprenderam algo com ela), por outro lado, a opinião dos jovens relativamente ao próprio método (dificuldades sentidas, indicações claras e precisas, compreensão dos cartões e sugestões).

CAPÍTULO III

Apresentação e Discussão dos Resultados

1. Apresentação dos Resultados

Apresentam-se, de seguida, os resultados obtidos quanto às várias análises realizadas. Num primeiro momento apresentam-se os dados recolhidos relativamente à análise dos resultados dos cartões, avaliando-se a frequência de resposta aos cartões. Num segundo momento apresentam-se os resultados da análise das escalas, com a avaliação da distribuição dos resultados, das correlações entre escalas e as diferenças entre as médias das variáveis analisadas, apresentando os dados relativamente à associações entre diferentes variáveis (Anexo VI). Por fim, serão apresentados os resultados obtidos através da grelha de observação e do roteiro de entrevista.

1.1. Análise dos Resultados dos Cartões

Através da análise da frequência de resposta aos itens do questionário, verificou-se que existe sensibilidade às diferenças, uma vez que existe variabilidade na resposta a cada item. De salientar, a frequência de resposta ao cartão 11 e 26. No cartão 11 *“Eu organizo o meu tempo de estudo de forma a realizar todas as tarefas”*, 45% dos 38 jovens considera que *“eu não sou nem muito nem pouco assim”*. No cartão 26 *“Eu penso que o meu futuro não depende dos resultados escolares”*, 40% dos 38 jovens considera que *“eu não sou nada assim”*.

1.2. Análise dos Resultados das Escalas

a) Análise da Distribuição dos Resultados

A distribuição dos resultados pode ser consultada na Tabela 6, onde se verifica que existe variabilidade de resposta em todas as escalas. A partir da análise da distribuição dos resultados das várias escalas, observa-se uma distribuição que se aproxima da distribuição normal em todas as escalas.

Tabela 6 - Análise da distribuição dos resultados

	<i>Controlo da Atenção</i>	<i>Controlo da Tarefa</i>	<i>Gestão do Tempo e Esforço</i>	<i>Controlo Estudo</i>	<i>Regulação Emocional</i>	<i>Controlo por Antecipação das Consequências</i>	<i>Controlo dos Recursos Sociais e Ambientais</i>	<i>Controlo da Autoeficácia</i>
Média	18,82	14,21	19,34	17,13	18,50	21,32	15,11	15,45
Mediana	20	14	19	17,50	19	22,50	15	15
Desvio-Padrão	3,01	2,89	3,27	3,75	4,00	4,05	3,29	2,85
Mínimo	14	7	12	8	6	11	9	10
Máximo	25	22	27	23	25	28	24	23
Percentis								
25	16	12	17	14	16	18	12	14
50	20	14	19	17,50	19	22,50	15	15
75	21	16	21,25	20	21,25	24	17	17

b) Análise da correlação entre as diferentes escalas

A análise do coeficiente de correlação linear de Pearson permite-nos perceber o tipo de associação existente entre as diferentes escalas. A partir da tabela 7 verifica-se que algumas escalas estão correlacionadas inversamente, ou seja, os valores altos de uma escala correspondem a valores baixos na outra – são casos de escalas inversamente

correlacionadas e com valores estatisticamente significativos a Escala de Controlo da Autoeficácia com a Escala de Gestão do Tempo e do Esforço (-.41*) e a Escala de Controlo da Autoeficácia com a Escala de Regulação Emocional (-.39*). Algumas escalas embora se correlacionem inversamente não assumem valores estatisticamente significativos (e.g., Escala de Regulação Emocional com a Escala de Controlo do Estudo -.08).

Tabela 7 - Matriz de correlações entre as escalas (N=38)

	<i>C.A.</i>	<i>C.T.A.</i>	<i>G.T.E.</i>	<i>C.E.</i>	<i>R.E.</i>	<i>C.A.C.</i>	<i>C.R.S.A.</i>	<i>C.A.E.</i>
Controlo da Atenção (C.A.)	-							
Controlo da Tarefa (C.T.A.)	-.20	-						
Gestão do Tempo e do Esforço (G.T.E.)	-.11	.07	-					
Controlo do Estudo (C.E.)	-.10	-.17	.06	-				
Regulação Emocional (R.E.)	.03	-.36*	.08	-.08	-			
Controlo por Antecipação das Consequências (C.A.C.)	-.18	-.26	-.36*	-.32*	-.10	-		
Controlo dos Recursos Sociais e Ambientais (C.R.S.A.)	.04	-.07	-.30	-.32*	-.30	.01	-	
Controlo da Autoeficácia (C.A.E.)	-.37*	.24	-.41*	-.21	-.39*	.06	.15	-

Nota: * $p < 0.05$

c) Diferenças entre as médias por variável reprovação no presente ano letivo

A distribuição dos resultados de acordo com a variável reprovação revela variabilidade de resposta, sendo sensível às diferenças (Tabela 8). Na razão crítica das

diferenças entre as médias (*t-student*), foram encontradas diferenças significativas ($p<0.05$) entre os dois grupos de jovens na Escala Controlo da Tarefa e na Escala Controlo do Estudo. Na Escala Controlo da Tarefa, os alunos que reprovaram no presente ano assumem mais o uso de estratégias volitivas de controlo da tarefa, do que aqueles que não reprovaram. Na Escala Controlo do Estudo, os alunos que não reprovaram assumem mais o uso de estratégias volitivas de controlo do estudo, do que aqueles que reprovaram o ano.

Tabela 8. Distribuição dos resultados pela variável reprovação ($n_{sim}=13$; $n_{não}=25$)

	<i>Reprovação</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio-Padrão</i>	<i>Diferença das médias entre os sexos</i>	<i>Sig. (2-tailed)</i>
Controlo da Atenção	S	18,92	3,45	,16	,88
	N	18,76	2,83		
Controlo da Tarefa	S	16,69	2,14	3,77	,00
	N	12,92	2,34		
Gestão do Tempo e Esforço	S	19,23	3,32	-,17	,88
	N	19,40	3,32		
Controlo do Estudo	S	15,31	4,54	-2,77	,03
	N	18,08	2,94		
Regulação Emocional	S	17,69	4,13	-1,23	,38
	N	18,92	3,95		
Controlo por Antecipação das Consequências	S	20,46	5,19	-1,30	,36
	N	21,76	3,36		
Controlo dos Recursos Sociais e Ambientais	S	15,77	4,09	1,01	,38
	N	14,76	2,83		
Controlo da Autoeficácia	S	15,77	3,86	,49	,62
	N	15,28	2,45		

d) Diferenças entre as médias por variável apoio ao estudo

A distribuição dos resultados de acordo com a variável apoio ao estudo revela variabilidade de resposta, sendo sensível às diferenças (Tabela 9). Na razão crítica das

diferenças entre as médias (*t-student*), não foram encontradas diferenças significativas ($p<0.05$) entre os dois grupos de jovens.

Tabela 9 - Distribuição dos resultados pela variável apoio ao estudo ($n_{sim}=28$; $n_{não}=10$)

	<i>Apoio ao Estudo</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio- Padrão</i>	<i>Diferença das médias entre os sexos</i>	<i>Sig. (2-tailed)</i>
Controlo da Atenção	S	19,36	2,88	2,06	,06
	N	17,30	2,98		
Controlo da Tarefa	S	14,64	3,07	1,64	,12
	N	13,00	1,94		
Gestão do Tempo e Esforço	S	19,36	3,50	0,06	,96
	N	19,30	2,71		
Controlo do Estudo	S	16,54	3,97	-2,26	,10
	N	18,80	2,53		
Regulação Emocional	S	18,32	3,74	-,68	,65
	N	19,00	4,83		
Controlo por Antecipação das Consequências	S	21,11	4,00	-,79	,60
	N	21,90	4,36		
Controlo dos Recursos Sociais e Ambientais	S	15,46	3,51	1,36	,27
	N	14,10	2,47		
Controlo da Autoeficácia	S	15,21	3,10	-,89	,41
	N	16,10	2,03		

e) Diferenças entre médias por variável ano de escolaridade

A tabela 10 inclui os resultados tendo em consideração o ano de escolaridade. As comparações *post-hoc* (método Scheffé) revelam que os alunos do 7º ano têm médias significativamente inferiores aos alunos do 9º ano de escolaridade, na Escala de Controlo da Tarefa.

Tabela 10 - Distribuição dos resultados pela variável ano de escolaridade ($n7^o = 15$; $n8^o = 9$; $n9^o = 14$)

	<i>Ano de escolaridade</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio-Padrão</i>	<i>Comparações Múltiplas</i>
Controlo da Atenção	7º Ano	18,67	2,69	-
	8º Ano	19	3,84	
	9º Ano	18,86	2,98	
Controlo da Tarefa	7º Ano	12,60	3,02	-3,73*
	8º Ano	16,33	2,65	
	9º Ano	14,57	1,83	
Gestão do Tempo e do Esforço	7º Ano	19,53	3,23	-
	8º Ano	20	3,74	
	9º Ano	18,71	3,15	
Controlo do Estudo	7º Ano	17,53	3,31	-
	8º Ano	17,11	3,18	
	9º Ano	16,71	4,65	
Regulação Emocional	7º Ano	19,33	3,51	-
	8º Ano	18,78	3,90	
	9º Ano	17,43	4,55	
Controlo por Antecipação das Consequências	7º Ano	21,20	4,18	-
	8º Ano	20,33	3,57	
	9º Ano	22,07	4,34	
Controlo dos Recursos Sociais e Ambientais	7º Ano	16,20	3,77	-
	8º Ano	14	3,32	
	9º Ano	14,64	2,53	
Controlo da Autoeficácia	7º Ano	15,20	2,15	-
	8º Ano	14,56	3,71	
	9º Ano	16,29	2,89	

Nota: * $p < 0.05$

1.3. Dados obtidos através da Grelha de Observação e Roteiro de Entrevista

Numa abordagem de carácter mais qualitativa, através da grelha de observação e do roteiro de entrevista foi possível recolher dados que são bastante pertinentes, quer para o presente estudo, quer para futuras investigações neste domínio.

Em termos do tempo de execução da atividade, esta teve uma duração média de 28 minutos. Neste sentido, podemos considerar que o método Q-Sort é de rápida e simples aplicação, o que permite uma avaliação prática do uso de estratégias volitivas. Este dado é de especial importância e deve ser tido em conta em futuras investigações neste domínio, sobretudo, quando os participantes dos estudos são crianças e jovens, cuja capacidade para manter o interesse e a atenção na realização deste tipo de tarefas são limitados no tempo.

Relativamente ao interesse e motivação demonstrados pelos jovens durante a realização da atividade considera-se que estes foram bastante satisfatórios. Durante a aplicação do inventário de estratégias volitivas, os jovens mostraram curiosidade relativamente ao objetivo do estudo, o procedimento do próprio método e de que forma esta atividade os poderia ajudar em termos escolares.

De referir que a maioria dos jovens não demonstrou dificuldades na compreensão das indicações da atividade, referindo que estas eram claras e de fácil entendimento. Relativamente à compreensão dos próprios descritores, a maioria dos jovens considerou que a linguagem era apropriada e acessível. No entanto, os alunos do 7º ano de escolaridade apresentaram algumas dificuldades, nomeadamente, na compreensão do número de cartões a inserir em cada envelope e na colocação de cartões com descritores que se encontram na negativa, em categorias de resposta também negativas, por exemplo, “eu não sou quase nada assim”. Este dado deve ser considerado em futuras investigações, sobretudo com jovens de anos de escolaridade mais baixos, de forma a evitar dificuldades em termos de duplas negativas.

A opinião geral sobre a atividade foi bastante positiva, sendo que todos os grupos de jovens afirmaram ter gostado de participar na atividade. De referir, que apenas um grupo de jovens do 9º ano afirmou já ter realizado uma atividade semelhante na escola,

contudo em formato multimédia. Neste sentido, este grupo referiu que uma forma de tornar esta atividade mais dinâmica seria através de uma versão em computador. Quando questionados se a atividade tinha sido importante, todos os jovens responderam afirmativamente, indicando que esta fomentou a reflexão sobre os seus comportamentos e pensamentos face à escola e ao estudo, a tomada consciência das estratégias de autorregulação que usam e o impacto dessas mesmas estratégias nos seus desempenhos escolares. Assim, alguns jovens referiram que a atividade lhes permitiu reconhecer e identificar estratégias cujo uso seria bastante positivo no seu desempenho e outras que o poderão prejudicar. Este dado é de extrema importância e deve ser enquadrado com os dados de outras investigações, nomeadamente, de Deps, Veiga Simão e Lopes da Silva (no prelo) que sustentam a ideia de que o método Q-Sort apresenta inúmeras potencialidades na avaliação das estratégias volitivas, uma vez que permite de forma prática e motivadora a reflexão dos jovens sobre os seus comportamentos e características pessoais.

2. Discussão dos Resultados

O principal objetivo deste estudo foi avaliar o uso de estratégias volitivas em alunos do 7º, 8º e 9º ano de escolaridade, bem como, testar a aplicabilidade e utilidade do método Q-Sort na avaliação destas estratégias. Considera-se que os instrumentos adaptados revelaram um nível de aplicabilidade favorável, uma vez que, relativamente à realização da atividade, os jovens rapidamente compreenderam o seu mecanismo de funcionamento e a sua utilização. Quanto à utilidade dos procedimentos de avaliação utilizados neste estudo considera-se que os dados obtidos podem ser importantes quer na avaliação, quer em contexto de intervenção psicoeducacional.

Relativamente à dispersão dos resultados verifica-se que as duas escalas cujas médias são mais elevadas são a Escala de Controlo por Antecipação das Consequências e a Escala de Controlo do Tempo e do Esforço. De referir que na Escala de Controlo por Antecipação das Consequência, o cartão 26 *“Eu penso que o meu futuro não depende dos resultados escolares”* foi caracterizado por 40% dos jovens como *“Eu não sou nada assim”*. Na Escala de Controlo por Gestão do Tempo e do Esforço, o cartão 11 *“Eu organizo o meu tempo de forma a realizar todas as tarefas”* foi caracterizado por 45% dos jovens como *“Eu não sou nem muito nem pouco assim”*. Estes dados são congruentes com a taxonomia proposta por Zimmerman e Martinez-Pons (1990) que salienta a importância das auto consequências, ou seja, dos reforços e autopunições como forma de motivar o aluno para a continuação do seu desempenho na tarefa.

Quanto às correlações entre as escalas verifica-se que existem relações negativas significativamente estatísticas, relativamente a algumas escalas, designadamente, a Escala de Regulação Emocional com a Escala de Controlo da Atenção (-.36), Escala de Controlo por Antecipação das Consequências com a Escala de Gestão do Tempo e do Esforço (-.36), Escala por Antecipação das Consequências com a Escala de Controlo do Estudo (-.32), Escala de Controlo dos Recursos Sociais e Ambientais com o Controlo do Estudo (-.32), Escala de Controlo da Autoeficácia com a Escala de Gestão do Tempo e do Esforço (-.41), Escala de Controlo da Autoeficácia com a Escala de Regulação Emocional (-.39). Considerando as correlações mais significativas (-.41 e -.39), podemos considerar que, nos 38 jovens, aqueles que acreditam mais nas suas competências e capacidades pessoais para realizar determinada tarefa, utilizam menos estratégias de controlo do tempo e do esforço, assim como estratégias de regulação emocional.

Relativamente à análise da relação das escalas do inventário com as variáveis em estudo, considera-se pertinente referir os dados relativos às diferenças de médias de acordo com a situação de reprovação. De salientar os dados estatisticamente significativos referentes à Escala de Controlo da Tarefa e do Controlo do Estudo. Na primeira escala, Controlo da Tarefa, de referir que os alunos que não reprovaram este ano apresentam menor uso de estratégias relativas ao controlo da tarefa. Este dado indica-nos que estes alunos têm menos necessidade para avaliar a execução da tarefa. Na segunda escala, Controlo do Estudo, de referir que os alunos que não reprovaram são aqueles que apresentam maior uso de estratégias de planeamento e estabelecimento de objetivos para o seu tempo de estudo. Este resultado vai ao encontro com os dados fornecidos pela literatura que indicam que os alunos mais autorregulados e com maior capacidade para estabelecer objetivos são aqueles que apresentam melhores resultados escolares (Corno, 1989; Bartels, Jackson & Kemp, 2005).

Quanto à variável apoio ao estudo, não se verificam diferenças estatisticamente significativas entre os jovens com e sem apoio. Este resultado por dever-se à duração das sessões de apoio ao estudo e ao trabalho desenvolvido nas mesmas, incidindo este sobretudo, nas estratégias de controlo do estudo e de gestão do tempo e do esforço.

Em relação à variável por ano de escolaridade, verificam-se diferenças estatisticamente significativas na Escala do Controlo da Tarefa para o grupo de alunos do 7º ano. Neste sentido, constata-se que os alunos do 7º ano utilizaram menos estratégias de controlo da tarefa, por exemplo, estratégias que implicam rever os trabalhos realizados, persistir face à dificuldade da tarefa, comparativamente com os alunos do 8º e 9º de escolaridade. Este resultado vai ao encontro dos dados recolhidos através da literatura, nomeadamente, os estudos de Zimmerman e Paulsen (1995) que indicam que à medida que o aluno vai progredindo em termos de competências

escolares, a monitorização do seu próprio desempenho passa a ser feita de forma mais automática.

Avaliando os instrumentos adaptados para aplicação neste estudo considera-se que estes são bastante úteis e satisfatórios.

Quanto à Folha de Transcrição dos dados considera-se que este instrumento é de fácil compreensão para os jovens, permitindo-lhes organizar e rever as suas opções de escolha face à seleção dos cartões a inserir em cada escala. A partir da transcrição dos dados individuais, considera-se que os jovens adquirem maior consciência dos descritores que se identificam mais ou menos consigo e do tipo de estratégias volitivas que usam no seu dia-a-dia. Este aspeto pode constituir um elemento de *feedback* interno para o próprio jovem, no sentido de compreender que estratégias serão mais ou menos adaptativas, mais ou menos funcionais, tendo em conta os seus objetivos de aprendizagem. Neste sentido, as potencialidades da Folha de Transcrição dos dados reforça a visão integradora e reflexiva do próprio método Q-Sort na avaliação de estratégias volitivas, tal como referido nos estudos de Block (2008) e Deps, Veiga Simão e Lopes da Silva (no prelo).

Em relação à Grelha de Observação considera-se que esta é uma ferramenta importante para o dinamizador, de forma a registar a motivação e interesse dos jovens na atividade, bem como as dificuldades sentidas. Os dados recolhidos através desta grelha de observação constituem uma base para a entrevista posterior com os jovens, assumindo-se assim, como um excelente instrumento de apoio para o dinamizador. Neste sentido, tendo em conta as respostas dos jovens neste estudo, de referir que as dificuldades sentidas se referiram à compreensão do número de cartões a inserir em

cada categoria e/ou à compreensão das afirmações quando estão colocadas na dupla negativa.

Relativamente ao Roteiro de Entrevista, considera-se que este instrumento foi extremamente importante para recolher informação junto dos jovens, em relação à sua experiência na aplicação do método Q-Sort. Este roteiro permite compreender a opinião geral dos jovens quanto à realização da atividade, mas também quanto ao próprio método. Neste estudo, a maioria dos jovens considerou que esta atividade lhes permitia “valorizar aquilo que é mais positivo em nós”, “pensar sobre a forma como estudamos”, “pensar sobre aquilo que temos de mudar”, “conhecer várias estratégias de estudo”, “termos de ser verdadeiros”, “dar a ideia do que devíamos fazer” e “perceber porque é que às vezes não temos boas notas”. Estes dados revelam-se extremamente importantes, uma vez que acentuam as potencialidades do método Q-Sort e salientam a experiência reflexiva que este método fomenta nos jovens.

De salientar que, a partir dos dados recolhidos através dos diferentes instrumentos podemos considerar que o método Q-Sort se revela bastante promissor na avaliação das estratégias volitivas, quer pelo seu carácter prático e dinâmico, quer pela diversidade de resultados que poderá gerar.

No entanto, de referir que, embora os dados referidos se revelem promissores quanto às medidas que permitem obter é recomendada prudência na sua interpretação, dado que a amostra deste estudo não apresenta as características necessárias que permitam a generalização dos resultados. Neste sentido, considera-se fundamental a continuação da investigação nesta área.

Conclusão

Perspetivar o aluno como o verdadeiro agente do seu próprio processo de aprendizagem e da construção do conhecimento espelha a mudança de visão sobre a escola, vista atualmente, como um espaço onde cada aluno pode construir o seu próprio conhecimento, ser autónomo nas suas escolhas e ativo nos seus processos de aprendizagem.

Nas últimas décadas, o constructo da autorregulação tem assumido um papel de destaque, sobretudo em termos da sua importância ao nível da aprendizagem em contexto escolar, mas também ao nível dos diferentes contextos de vida dos indivíduos. Neste sentido, têm emergido vários modelos teóricos que procuram explicar o próprio conceito de autorregulação, assim como as suas implicações práticas em contexto escolar.

De acordo com Zimmerman (2000) podemos considerar que os alunos autorregulados são aqueles que mantêm a atenção e o esforço na realização das tarefas, mesmo quando surgem elementos distractores, procuram ajuda exterior, organizam o seu tempo de estudo de forma eficiente, acreditam nas suas capacidades, estabelecem objetivos e conseguem monitorizá-los, de forma a ajustá-los sempre que necessário. Desta forma, um aluno autorregulado é aquele que age de forma ativa e intencional, relativamente às suas aprendizagens, adotando para isso, por exemplo, estratégias de controlo do ambiente, contexto e das próprias tarefas (Pajares, 1997).

Tendo em conta as questões de investigações estabelecidas, que procuravam compreender o uso de estratégias volitivas, nos diferentes anos de escolaridade e sua relação com o sucesso escolar, assim como compreender que tipo de potencialidades e

limitações apresenta o método Q-Sort na avaliação deste tipo de estratégias, considera-se pertinente referir os seguintes aspetos.

De um modo geral, considera-se que não existem diferenças significativas no uso de estratégias volitivas nos 38 alunos dos diferentes anos de escolaridade, à exceção da Escala de Controlo da Tarefa, onde se verificam resultados mais baixos nos alunos que frequentam o 7º ano de escolaridade. Quanto à variável sucesso escolar, de referir as diferenças estatisticamente significativas na Escala de Controlo da Tarefa e Controlo do Estudo. Neste sentido, verifica-se que os alunos que não reprovaram este ano utilizam mais estratégias de controlo do estudo, ou seja, estabelecem objetivos para o seu tempo de estudo, monitorizando esse tempo de forma a ajustá-lo, se necessário. Por outro lado, estes mesmos alunos indicam menor necessidade de utilização de estratégias de controlo da tarefa. Estes dados parecem ser consistentes com a linha de pensamento de vários teóricos da autorregulação da aprendizagem, que acentuam que os alunos autorregulados são aqueles que estabelecem objetivos de aprendizagem por si próprios e, determinam metas escolares mais ambiciosas e, consequentemente experienciam mais situações de sucesso escolar (Zimmerman & Paulsen, 1995; Rosário, 1999).

Considera-se que em futuras investigações será importante a escolha de uma amostra de participantes mais expressiva e heterogénea, assim como a avaliação de outras variáveis que podem influenciar o uso de estratégias volitivas e a comportamentos mais autorregulados por parte dos alunos (como por exemplo, o sexo ou as expectativas parentais (Steinberg, Brown & Dornbusch, 1996)).

O método Q-Sort, enquanto instrumento de avaliação de estratégias volitivas revelou-se extremamente útil, apresentando inúmeras potencialidades e vantagens de aplicação. Constituindo-se o método Q-Sort como um instrumento de avaliação de

caraterísticas pessoais, os participantes tendem a considerá-lo um método motivador e dinâmico, no sentido em que, é pedido às pessoas que reflitam sobre si próprias, sobre os seus comportamentos, pensamentos e emoções, de forma mais aberta e atrativa, comparativamente com os inventários ou questionários de papel e lápis. A tomada de consciência por parte dos indivíduos sobre as suas escolhas acredita-se que poderá fomentar a mudança, em termos das estratégias volitivas adotadas. De referir ainda que, através da distribuição dos descritores pelas diferentes categorias, o método Q-Sort permite-nos compreender os atributos, caraterísticas ou atitudes que melhor e pior caracterizam o indivíduo, constituindo-se um excelente instrumento de compreensão das pessoas promovendo uma visão holística e global dos problemas.

Em termos da própria aplicação do método Q-Sort esta revelou-se de fácil execução, sendo que os jovens consideraram as instruções claras e precisas e a elaboração dos descritores de fácil compreensão. O facto de a aplicação não ter tempo limite constitui outra potencialidade deste método, uma vez que permite a cada indivíduo realizar a atividade ao seu ritmo, sem constrangimentos em termos de tempo e sem prejuízo relativamente às suas escolhas e opções. De salientar que, quando aplicado em grupo, o método Q-Sort permite a comparação entre indivíduos e pode servir de base a reflexões e intervenções grupais.

Como limitações ao uso do método Q-Sort consideramos a complexidade exigida ao nível da distribuição dos itens. Neste sentido, quando os itens estão formulados pela negativa, isso requer por parte do indivíduo a capacidade para pensar inversamente, de forma a conseguir inserir o descritor na categoria de resposta que pretende. Como constatámos neste estudo, esta capacidade parece não ser tão acessível a alunos mais novos. Outra das desvantagens deste método é a distribuição forçada dos itens pelas diferentes categorias de resposta. No entanto, e tal como referido por Bigras e Dessen

(2002) a distribuição forçada tem como principal objetivo conferir linearidade e aproximação da normalidade à escala, permitindo assim, mais facilmente a comparação entre os indivíduos, assim como, obrigar o próprio indivíduo a fazer escolhas sobre as suas características pessoais.

Vários estudos (Corno, 1989; Zimmerman & Martinez-Pons, 1990; Black & William, 1998) têm salientado a importância da avaliação das estratégias de autorregulação, nomeadamente na contribuição da melhoria do desempenho dos alunos. Considera-se que através de instrumentos que fomentem a reflexão pessoal, os jovens serão capazes de pensar de forma crítica sobre os seus comportamentos e tipos de estratégias que utilizam nos seus processos de aprendizagem. Neste sentido, a avaliação das estratégias de autorregulação, designadamente, das estratégias volitivas através do método Q-Sort, permitem a professores e psicólogos conhecer o perfil autorregulatório dos alunos. Desta forma, o papel do psicólogo educacional passa pelo diagnóstico dos hábitos e métodos de estudo dos jovens, assim como do seu uso de estratégias de autorregulação. Este diagnóstico permite analisar as estratégias que os alunos utilizam de forma a regular os seus processos de aprendizagem, no sentido em que, possibilita ao psicólogo a identificação do tipo de estratégias que os alunos utilizam mais e menos, compreendendo a sua relação com o desempenho escolar dos mesmos. Por outro lado, o diagnóstico assume, igualmente, importância na avaliação da eficácia de programas de intervenção neste domínio.

Assim, as informações que podemos recolher através de instrumentos como o Q-Sort constituem ferramentas fundamentais para uma intervenção educativa mais informada e sustentada. Por um lado, porque permite aos próprios alunos compreenderem de forma mais abrangente os seus processos de aprendizagem,

identificando possíveis estratégias que contribuem para a melhoria da qualidade dos seus desempenhos e, por outro lado, permitem aos técnicos identificar que tipo de estratégias volitivas estão associadas a comportamentos mais autorregulados e que, consequentemente contribuem para o sucesso escolar dos jovens.

Em contexto de intervenção, o psicólogo educacional pode ter um papel fulcral na desmistificação de que a autorregulação depende apenas da idade e da personalidade dos próprios alunos (Steinberg, Brown & Dornbusch, 1996). Neste sentido, o trabalho do psicólogo em parceria com os professores e educadores torna-se essencial, pois promove junto dos alunos o interesse e a vontade de estabelecer objetivos de aprendizagem desafiantes e motivadores e, junto dos profissionais a consciência da importância de um clima de sala de aula encorajador e emocionalmente positivo (Meece, 1991).

Nesta conclusão, que pretende constituir-se como uma ponte entre a revisão de literatura, o presente estudo e investigações futuras considera-se essencial referir os seguintes aspetos. Dado que este é um estudo exploratório, os seus resultados não poderão ser generalizáveis. Todavia, este estudo procurou contribuir para uma reflexão sobre o tema da autorregulação da aprendizagem e das estratégias volitivas, levantando pistas quer para a intervenção do papel do psicólogo educacional neste domínio, quer para investigações futuras.

Referências Bibliográficas

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. . Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1989). Human Agency in Social Cognitive Theory. *American Psychologist*, 44 (9), 1175-1184.
- Bandura, A. (1992). Exercise of personal agency through the self-efficacy mechanisms. In R. Shwarzer (Ed.), *Self-efficacy: Thought control of action* (pp. 3-38). Washington, DC: Hemisphere.
- Bandura, A. (2002). Social cognitive theory in cultural context. *Applied Psychology: An International Review*, 151, 269-290.
- Bartels, J. M., Jackson, S. M., & Kemp, A. D. (2009). Volitional regulation and self-regulated learning: an examination of individual differences in approach-avoidance achievement motivation. *Electronic Journal of Research in Educacional Psychology*, 54 (2), 605-626.
- Biggs, J. B. (1991). *Teaching for learning: the view from cognitive psychology*. Hawthorne, Victoria: Australian Council for Educational Research.
- Bigras, M., & Dessen, M. D. (2002). Social competence in Brazilian preschoolers. *Early Education & Development*, 13, 139-151.
- Bigras, M., LaFreniere, P. J., & Abidin, R. R. (1996). *Manuel d'utilisation de l'Indice de Stress Parental (ISP)*. North Towandawa, NY: Multi-Health System.
- Black, P., & William, D. (1998). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80, 139-148.
- Block, J. (2008). *The Q-Sort in appraisal*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Block, J. H., & Block, J. (1980). *The California Child Q Set*. Palo Alto, California: Consulting Psychologists.

- Boekaerts, M. (1989). Self-regulated learning: where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31, 445-457.
- Boekaerts, M. E., & Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: a perspective on assessment and inversion. *Applied Psychology*, 54(2), 199-231.
- Buckner, J., Mezzacappa, E., & Beardslee, W. (2009). Self-regulation and its relations to adaptive functioning in low-income youths. *American Journal of Orthopsychiatry*, 79(1), 19-30.
- Corno, L. (1989). Self-regulated learning: a volitional analysis. In B. J. Zimmerman, & D. H. Schunk, *Self-regulated learning and academic achievement: theory, research, and practice* (pp. 111-141). New York: Academic Press.
- Corno, L. (1993). The best-laid plans. Modern conceptions of volition and educational research. *Educational Researcher*, 22, 14-22.
- Corno, L. (2001). Volitional aspects of self-regulated learning. In B. J. Zimmerman, & D. H. Shunk, *Self-regulated learning and academic achievement* (pp. 191-225). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Deps, V., Veiga Simão, A. M., & Lopes da Silva, A. (no prelo). A Construção de um Instrumento de Estratégias Volitivas pelo Método Q-SORT. In P. Lyra (Org.), *Conhecimento em Processo. Ensaio interdisciplinares sobre linguagem e cognição* (pp. 219-240). Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro EDUENF,
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L. B. Resnick, *The nature of intelligence* (pp. 231-235). Hillsdale, N. J. : Erlbaum.
- Galiazzi, M. C. (2008). Algumas faces do construtivismo, algumas críticas. In R. Moraes, B. A. Rosito, J. B. Harres, M. C. Galiazzi, M. G. Ramos, R. C. Costa, & R. M. Borges, *Construtivismo e ensino de ciências - reflexões epistemológicas* (pp. 131-158). Brasil: Edipucrs Editores.
- Garcia, T., McCann, E. J., Turner, J. E., & Roska, I. (1998). Modeling the mediating role of volition in the learning process. *Contemporary educational psychology*, 23, 392-418.

- González, M. L. (2006). Estrategias de autorregulación del aprendizaje: contribución de la orientación de meta y la estructura de metas del aula. *REIFOP*, 9 (1), 1-8.
- Horta, P. D. R. (2010). *A microanálise através da entrevista semi-diretiva. Uma avaliação do ciclo da auto-regulação da aprendizagem* (Dissertação de Mestrado Integrado em Psicologia), Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, Portugal.
- Kuhl, J. (2000). The volitional basis of personality systems interaction theory: application in learning and treatment contexts. *International Journal of Educational Research*, 33, 665-703.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. New York: Springer.
- Lopes da Silva, A., Duarte, A. M., Sá, I., & Veiga Simão, A. M. (2004). *Aprendizagem autorregulada pelo estudante - perspectivas psicológicas e educacionais*. Porto: Porto Editora.
- Lopes da Silva, A., Veiga Simão, A. M., & Sá, I. (2004). A auto-regulação da aprendizagem: estudos teóricos e empíricos. *Intermeio*, 10 (19), 58-74.
- Mayer, R. (1992). Cognition and instruction: their historic meeting within Educational Psychology. *Journal of Educational Psychology*, 2, 405-412.
- McCann, E. J., & Garcia, T. (1999). Maintaining motivation and regulating emotion: measuring individual differences in academic volitional strategies. *Learning and Individual Differences*, 11(3), 259-279.
- Meece, J. L. (1991). The classroom context and students' motivational goals. In M. Maehr & P. Pintrich (Eds.). *Advances in motivation and achievement* (pp. 261-286). Greenwich, CT: JAI Press.
- Montero, C. R., & Torres, M. G. (1999). Capacidad de autorregulación del proceso de aprendizaje. In J. A. González-Pienda & J. C. N. Nuñez Pérez (cord.), *Dificultades del aprendizaje escolar* (pp. 239-259). Madrid: Psicología Pirâmide.

- Newman, I., & Ramlo, S. (2002). Using Q-Methodology and Q-factor analysis in mixed methods research. In A. Tashakkori, & C. Teddlie, *SAGE Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research* (pp. 505-530). London: SAGE.
- Oettingen, G., Honig, G., & Gollwitzer, P.M. (2000). Effective regulation of goal attainment. *International Journal of Educational Research*, 33, 705-732.
- Pajares, F. (1997). Current directions in self-efficacy research. In M. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.). *Advances in motivation and achievement* (pp. 1-49). Greenwich, CT: JAI Press.
- Paris, S. G., & Oka, E. R. (1986). Self-regulated learning among exceptional children. *Exceptional Children*, 53, 103-108.
- Perugini, M., & Conner, M. (2000). Predicting and understanding behavioral volitions: the interplay between goals and behaviors. *European Journal of Social Psychology*, 30, 705-73
- Pintrich, P. R., & Schrauben, B. (1992). Student's motivacional beliefs and their cognitive engagement in classroom academic tasks. In D. H. Schunk & J. Meece (Eds.), *Student Perceptions in the Classroom* (pp. 149-179). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Pintrich, P. R., & Zusho, A. (2002). The development of academic self-regulation: the role of cognitive and motivational factors. In A. Wigfield, & J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 249-284). San Diego: Academic Press.
- Randi, J., & Corno, L. (2000). Teacher innovations in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeider (Eds.), *Handbook of self-regulations* (pp. 651-686). San Diego: Academic Press.
- Rosário, P. S. (1999). *Variáveis cognitivo-motivacionais na aprendizagem: as abordagens ao estudo em alunos do ensino secundário* (Dissertação de Doutoramento), Faculdade de Psicologia da Universidade do Minho, Portugal.
- Rosário, P. S. (2004). *Estudar o estudar: (Des)venturas do Testas*. Porto: Porto Editora.

- Rosário, P. S., Nuñez Perez, J. C. N., González-Pienda, J. A., & Simões, F. (2004). Ansiedade face aos testes e autorregulação da aprendizagem: variáveis emocionais no aprender. *Psicologia e Educação*, 1(3), 15-26.
- Rosário, P. S., Nuñez Perez, J. C. N., & González-Pienda, J. A. (2010). *Sarilhos do Amarelo*. Porto: Porto Editora.
- Schunk, D. H. (1985). Self-efficacy and classroom learning. *Psychology in the Schools*, 22, 208-223.
- Serralta, F. B., Nunes, M. L. T., & Eizirik, C. L. (2007). Elaboração da versão em português do Psychoterapy Process Q-Set. *Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul*, 29(1), 44-55.
- Steinberg, L., Brown, B., & Dornbusch, S. (1996). *Beyond the classroom: why school reform has failed and what parents need to do*. New York: Simon and Schuster.
- Weinstein, C. E., Schulte, A.C., & Palmer, D. R. (1987). LASSI: Learning and Study Strategies Inventory. Clearwater, FL: H. & Publishing.
- Tavares, J., Bessa, J., Almeida, L. S., Medeiros, M. T., Peixoto, E., & Ferreira, J. A. (2003). Atitudes e estratégias de aprendizagem em estudantes do ensino superior: estudo na Universidade dos Açores. *Análise Psicológica*, 4(21), 475-484.
- Teo, C.T., & Quah, M.L. (1999). The knowledge, volition and action programme in Singapore: the effects of an experimental intervention programme on high ability achievement. *High Ability Studies*, 10(1), 23-35.
- Veiga Simão, A. M. (2004). O conhecimento estratégico e a auto-regulação da aprendizagem – implicações em contexto escolar. In A. Lopes da Silva, A. M. Duarte, I. Sá & A. M. Veiga Simão, *Aprendizagem Auto-Regulada pelo Estudante* (pp. 77-87). Porto: Porto Editora.
- Veiga Simão, A. M. (2008). Reforçar o valor regulador, formativo e formador da avaliação das aprendizagens. In A. Alves & E. A. Machado (Orgs.), *Avaliação com sentido(s): Contributos e Questionamentos* (pp. 125-151). Santo Tirso: De Facto Editores.

- Zimmerman, B. J. (1989). Model of self-regulated learning and academic achievement. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: theory, research and practice* (pp. 1-25). New York: Springer-Verlag.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). San Diego, CA: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: an overview and analysis. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement* (pp. 1-38). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pons. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29, 663-676.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23 (4), 641-628.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: relating grade, sex, and giftedness to self efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82, 51-59.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1992). Perceptions of efficacy and strategy use in the self-regulation of learning. In D. H. Schunk & J. Meece (Eds.), *Students perceptions in the classroom: causes and consequences* (pp. 185-207). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zimmerman, B. J., & Paulsen, A. S. (1995). Self-monitoring during collegiate studying: an invaluable tool for academic self-regulation. In P. Pintrich (Ed.), *New directions in college teaching and learning: understanding self-regulated learning* (pp. 13-27). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Zimmerman, B. J., & Risemberg, R. (1997). Self-regulatory dimensions of academic learning and motivation. In G. D. Phye (Ed.), *Handbook of academic Learning*. (pp. 13-27). San Diego, CA: Academic Press.

ANEXOS

Anexo I

Pedido de autorização de participação aos encarregados de educação

Caros Pais,

Pedimos a colaboração do/a seu/sua filho/a para participar numa atividade em grupo sobre estratégias de aprendizagem, que será orientada pela psicóloga finalista Liliana Carta, no âmbito do seu estudo de mestrado na Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.

Será realizada uma só atividade que demorará cerca de 45 minutos e decorrerá no tempo livre das crianças e dos jovens no NÓS da Juventude. Através deste estudo a psicóloga finalista pretende conhecer as estratégias de aprendizagem utilizadas entre as crianças e jovens do 7º, 8º e 9º anos.

Com os melhores cumprimentos,

A Equipa do NÓS da Juventude

.....

Autorizo o/a meu/minha filho/a _____

participar na atividade sobre estratégias de aprendizagem.

(Assinatura do Pai/Mãe)

Anexo II

Folha de Procedimentos

Procedimento de Aplicação do Método Q-Sort de Estratégias Volitivas

Dinamizador

Material a Entregar aos Alunos:

- Folha de indicações de aplicação do Método Q-Sort;
- 1 Envelope grande contendo: 7 envelopes pequenos e um conjunto de 35 cartões com frases descritivas.
- Folha para preenchimento de dados pessoais.

Procedimentos:

1. Agradecer a participação do aluno na aplicação do método Q-Sort;
2. Garantir que os dados são confidenciais e anónimos;
3. Explicar que não existem respostas certas nem erradas, sendo que, aquilo que é pedido é uma reflexão sincera e verdadeira dos comportamentos do aluno face ao estudo e à escola;
4. Entregar o material, acima referido, ao aluno;
5. Iniciar a aplicação do Método Q-Sort.

Aplicação do Método Q-Sort

1. À tua frente tens um envelope. Peço-te que o abras e retires os envelopes mais pequenos que estão lá dentro e coloca-os em cima da mesa.
2. Como deves ter reparado, cada um desses envelopes tem um número. Peço-te que os organizes, segundo a sua ordem.

Envelope 1 – Eu não sou nada assim

Envelope 2 – Eu não sou quase nada assim

Envelope 3 – Eu não sou sempre assim

Envelope 4 – Eu não sou nem muito nem pouco assim

Envelope 5 – Eu sou mais ou menos assim

Envelope 6 – Eu sou muito assim

Envelope 7 – Eu sou mesmo assim

3. Agora peço-te que retires do envelope maior o conjunto de cartões que estão lá dentro. Baralha-os sobre a mesa.
4. Peço-te que leias com calma e atenção cada um desses cartões e formes três pilha de cartões:
1ª Pilha de Cartões: Frases que se identifiquem contigo;
2ª Pilha de Cartões: Frases que não se identifiquem contigo;
3ª Pilha de Cartões: Frases que se encontrem entre os dois extremos anteriores, ou seja, que nem sim, nem não.

Nota: Nesta fase, o número de cartões que podes colocar em cada pilha não tem importância.

5. Agora vou pedir-te que te concentres apenas nos cartões que colocaste na 1ª pilha – frases que se identifiquem contigo.
 - 5.1. Tendo em conta esses cartões peço-te que escolhas 3 que consideres que melhor te caracterizam ou descrevem e coloca-os em cima do Envelope 7.
Nota: Não deves colocar os cartões dentro do envelope, uma vez que, ainda poderás sentir a necessidade de os modificar.
 - 5.2. De seguida, tendo em conta os cartões que te sobraram da 1ª pilha que fizeste, peço-te que escolhas cinco cartões que te caracterizam bem e os coloques em cima do Envelope 6.
Nota: Se já não tiveres cartões suficientes podes apanhar os cartões que te faltam da 3ª pilha, ou seja, daquela que contem frases que tu consideraste que nem te identificavam bem, nem mal.
6. Neste momento, quero que te concentres nos cartões que colocaste na 2ª pilha de cartões – frases que não se identifiquem contigo.
 - 6.1. Tendo em conta esses cartões peço-te que escolhas 3 que consideres que pior te caracterizam ou descrevem e coloca-os em cima do Envelope 1.
 - 6.2. De seguida, tendo em conta os cartões que te sobraram da 2ª pilha que fizeste, peço-te que escolhas cinco cartões que te caracterizam mal e os coloques em cima do Envelope 2.
Nota: Se já não tiveres cartões suficientes podes apanhar os cartões que te faltam da 3ª pilha, ou seja, daquela que contem frases que tu consideraste que nem te identificavam bem, nem mal.
7. Neste momento, restam-te dezanove cartões que deves organizar em três pilhas (uma de cada vez).

- 7.1. Faz uma pilha com seis cartões e, cujos cartões apresentem frases que consideras que te caracterizam ou descrevem relativamente bem, ou que tem algo a ver contigo. Coloca os cinco cartões em cima do envelope 5.
- 7.2. Escolhe de entre os restantes cartões seis que o consideras que te caracterizam relativamente mal ou que apresentam frases que têm pouco a ver contigo. Coloca os seis cartões em cima do envelope 3.
- 7.3. Coloca os cartões que te sobraram no envelope 4.
8. Agora peço-te que confirmes se tens em cada envelope o número de cartões correto.
Envelope 1 – 3
Envelope 2 – 5
Envelope 3 – 6
Envelope 4 – 7
Envelope 5 – 6
Envelope 6 – 5
Envelope 7 – 3
9. Peço-te, igualmente, que voltes a ler todos os cartões e envelopes onde os classificaste e verifica se estás satisfeito com as tuas escolhas. Podes trocar algum cartão de uma categoria para outra. Mas não te esqueças que deves ter o número exato de cartões em cada categoria.
10. Agora que já terminaste, peço-te que coloques os cartões nos envelopes correspondentes.
11. No final da aplicação, o aluno deverá colocar os setes pequenos envelopes no envelope maior, entregue no início da aplicação.
12. Agradecimento pela participação do aluno.

Anexo III

Folha de Transcrição dos dados

Explicação

Regista o número da categoria em que colocaste cada cartão na folha seguinte, de acordo com o exemplo abaixo:

Imagina que queres registar a categoria onde incluístes os cartões 1 e 9:

<i>Cartão</i>	<i>Categoria</i>	<i>Cartão</i>	<i>Categoria</i>
<i>1</i>	<i>7</i>	<i>9</i>	<i>1</i>

Nota: Assim, o cartão 1 foi classificado na categoria 7, que significa “EU SOU MESMO ASSIM” e o cartão 9 foi classificado na categoria 1, que significa “EU NÃO SOU NADA ASSIM”.

Transcrição de Dados

Código de Identificação:

Sexo:

Ano de Escolaridade:

Idade:

Com apoio ao Estudo

☐

Sem apoio ao Estudo

☐

Reprovação no último ano: Sim

☐

Não

☐

Negativas no 1º Período deste ano:

Regista as tuas opções:

Cartão	Categoria	Cartão	Categoria
1		19	
2		20	
3		21	
4		22	
5		23	
6		24	
7		25	
8		26	
9		27	
10		28	
11		29	
12		30	
13		31	
14		32	
15		33	
16		34	
17		35	
18			

Anexo IV

Grelha de Observação

Grupo nº: _____

Tempo de execução da atividade	
Interesse ou motivação na realização da atividade	
Compreensão das indicações da atividade	
Dificuldades manifestadas <ul style="list-style-type: none">• Dinamizador • Aluno	
Comportamento Não-Verbal	
Observações	

Anexo V

Roteiro de Entrevista

Grupo nº: _____

<p>Relativamente à realização da atividade:</p> <ul style="list-style-type: none">• Opinião geral sobre a atividade• Gostaram de fazer esta atividade?• Já fizeram alguma atividade semelhante?• Consideram que esta atividade foi importante para vocês?• O que é que aprenderam com esta atividade?	
<p>Relativamente ao método Q-Sort:</p> <ul style="list-style-type: none">• Dificuldades sentidas?• As indicações foram claras e precisas?• Acham que as frases dos cartões eram de fácil compreensão?• Têm alguma sugestão de alteração?	

Anexo VI

Outputs – Análises Estatísticas

Statistics									
		controle da atenção	controle da tarefa	gestão do tempo e esforço	controle do tempo	regulação emocional	controle por antecipação das consequências	controle dos recursos sociais e ambientais	controle da autoeficácia
N	Valid	38	38	38	38	38	38	38	38
	Missing	2	2	2	2	2	2	2	2
Mean		18,82	14,21	19,34	17,13	18,50	21,32	15,11	15,45
Median		20,00	14,00	19,00	17,50	19,00	22,50	15,00	15,00
Std. Deviation		3,012	2,887	3,274	3,750	3,998	4,054	3,294	2,854
Minimum		14	7	12	8	6	11	9	10
Maximum		25	22	27	23	25	28	24	23
Percentiles	25	16,00	12,00	17,00	14,00	16,00	18,00	12,00	14,00
	50	20,00	14,00	19,00	17,50	19,00	22,50	15,00	15,00
	75	21,00	16,00	21,25	20,00	21,25	24,00	17,00	17,00

Correlations

		controle da atenção	controle da tarefa	gestão do tempo e esforço	controle do tempo	regulação emocional	controle por antecipação das consequências	controle dos recursos sociais e ambientais	controle da autoeficácia
controle da atenção	Pearson Correlation	1	-,197	-,109	-,103	,030	-,183	,037	-,371*
	Sig. (2-tailed)		,235	,517	,538	,857	,271	,824	,022
	N	38	38	38	38	38	38	38	38
controle da tarefa	Pearson Correlation	-,197	1	,067	-,167	-,361*	-,262	-,068	,241
	Sig. (2-tailed)	,235		,691	,315	,026	,112	,686	,145
	N	38	38	38	38	38	38	38	38
gestão do tempo e esforço	Pearson Correlation	-,109	,067	1	,064	,084	-,361*	-,302	-,407*
	Sig. (2-tailed)	,517	,691		,701	,618	,026	,066	,011
	N	38	38	38	38	38	38	38	38
controle do tempo	Pearson Correlation	-,103	-,167	,064	1	-,077	-,323*	-,323*	-,205
	Sig. (2-tailed)	,538	,315	,701		,648	,048	,048	,217
	N	38	38	38	38	38	38	38	38
regulação emocional	Pearson Correlation	,030	-,361*	,084	-,077	1	-,102	-,304	-,390*
	Sig. (2-tailed)	,857	,026	,618	,648		,543	,064	,016
	N	38	38	38	38	38	38	38	38
controle por antecipação das consequências	Pearson Correlation	-,183	-,262	-,361*	-,323*	-,102	1	,012	,062
	Sig. (2-tailed)	,271	,112	,026	,048	,543		,945	,711
	N	38	38	38	38	38	38	38	38
controle dos recursos sociais e ambientais	Pearson Correlation	,037	-,068	-,302	-,323*	-,304	,012	1	,150
	Sig. (2-tailed)	,824	,686	,066	,048	,064	,945		,368
	N	38	38	38	38	38	38	38	38
controle da autoeficácia	Pearson Correlation	-,371*	,241	-,407*	-,205	-,390*	,062	,150	1
	Sig. (2-tailed)	,022	,145	,011	,217	,016	,711	,368	
	N	38	38	38	38	38	38	38	38

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Group Statistics

reprovação presente		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
controle da atenção	Sim	13	18,92	3,451	,957
	Não	25	18,76	2,833	,567
controle da tarefa	Sim	13	16,69	2,136	,593
	Não	25	12,92	2,344	,469
gestão do tempo e esforço	Sim	13	19,23	3,320	,921
	Não	25	19,40	3,317	,663
controle do tempo	Sim	13	15,31	4,535	1,258
	Não	25	18,08	2,943	,589
regulação emocional	Sim	13	17,69	4,131	1,146
	Não	25	18,92	3,947	,789
controle por antecipação das consequências	Sim	13	20,46	5,190	1,439
	Não	25	21,76	3,358	,672
controle dos recursos sociais e ambientais	Sim	13	15,77	4,086	1,133
	Não	25	14,76	2,833	,567
controle da autoeficácia	Sim	13	15,77	3,855	1,069
	Não	25	15,28	2,246	,449

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
						Sig. (2- tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
controle da atenção	Equal variances assumed	,629	,433	,156	36	,877	,163	1,044	-1,954	2,280
	Equal variances not assumed			,147	20,615	,885	,163	1,112	-2,153	2,479
controle da tarefa	Equal variances assumed	,832	,368	4,846	36	,000	3,772	,779	2,193	5,351
	Equal variances not assumed			4,993	26,526	,000	3,772	,756	2,221	5,324
gestão do tempo e esforço	Equal variances assumed	,001	,977	-,149	36	,882	-,169	1,135	-2,470	2,132
	Equal variances not assumed			-,149	24,397	,883	-,169	1,135	-2,510	2,171
controle do tempo	Equal variances assumed	2,343	,135	-2,282	36	,029	-2,772	1,215	-5,237	-,308
	Equal variances not assumed			-1,996	17,414	,062	-2,772	1,389	-5,697	,152
regulação emocional	Equal variances assumed	,077	,782	-,896	36	,376	-1,228	1,371	-4,008	1,553
	Equal variances not assumed			-,882	23,454	,387	-1,228	1,391	-4,103	1,647
controle por antecipação das consequências	Equal variances assumed	6,143	,018	-,935	36	,356	-1,298	1,389	-4,115	1,518
	Equal variances not assumed			-,817	17,380	,425	-1,298	1,588	-4,644	2,047
controle dos recursos sociais e ambientais	Equal variances assumed	2,681	,110	,893	36	,378	1,009	1,130	-1,282	3,300
	Equal variances not assumed			,797	18,180	,436	1,009	1,267	-1,650	3,669
controle da autoeficácia	Equal variances assumed	4,079	,051	,496	36	,623	,489	,986	-1,511	2,489
	Equal variances not assumed			,422	16,355	,679	,489	1,160	-1,965	2,943

Group Statistics

apoio		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
controlo da atenção	Sim	28	19,36	2,883	,545
	Não	10	17,30	2,983	,943
controlo da tarefa	Sim	28	14,64	3,070	,580
	Não	10	13,00	1,944	,615
gestão do tempo e esforço	Sim	28	19,36	3,498	,661
	Não	10	19,30	2,710	,857
controlo do tempo	Sim	28	16,54	3,967	,750
	Não	10	18,80	2,530	,800
regulação emocional	Sim	28	18,32	3,742	,707
	Não	10	19,00	4,830	1,528
controlo por antecipação das consequências	Sim	28	21,11	4,003	,757
	Não	10	21,90	4,358	1,378
controlo dos recursos sociais e ambientais	Sim	28	15,46	3,512	,664
	Não	10	14,10	2,470	,781
controlo da autoeficácia	Sim	28	15,21	3,095	,585
	Não	10	16,10	2,025	,640

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
controle da atenção	Equal variances assumed	,136	,714	1,920	36	,063	2,057	1,071	-,116	4,230
	Equal variances not assumed			1,888	15,433	,078	2,057	1,089	-,259	4,374
controle da tarefa	Equal variances assumed	,887	,352	1,576	36	,124	1,643	1,043	-,472	3,758
	Equal variances not assumed			1,944	25,446	,063	1,643	,845	-,096	3,382
gestão do tempo e esforço	Equal variances assumed	,544	,466	,047	36	,963	,057	1,223	-2,422	2,537
	Equal variances not assumed			,053	20,481	,958	,057	1,082	-2,197	2,312
controle do tempo	Equal variances assumed	2,258	,142	-1,679	36	,102	-2,264	1,349	-5,000	,471
	Equal variances not assumed			-2,065	25,258	,049	-2,264	1,096	-4,521	-,007
regulação emocional	Equal variances assumed	,004	,951	-,456	36	,651	-,679	1,489	-3,698	2,341
	Equal variances not assumed			-,403	13,072	,693	-,679	1,683	-4,313	2,956
controle por antecipação das consequências	Equal variances assumed	,039	,844	-,526	36	,602	-,793	1,508	-3,852	2,266
	Equal variances not assumed			-,504	14,795	,621	-,793	1,572	-4,148	2,562
controle dos recursos sociais e ambientais	Equal variances assumed	,763	,388	1,128	36	,267	1,364	1,209	-1,088	3,817
	Equal variances not assumed			1,331	22,737	,196	1,364	1,025	-,757	3,486
controle da autoeficácia	Equal variances assumed	,959	,334	-,839	36	,407	-,886	1,056	-3,027	1,255
	Equal variances not assumed			-1,021	24,585	,317	-,886	,867	-2,673	,902

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
controle da atenção	Between Groups	,663	2	,331	,035	,966
	Within Groups	335,048	35	9,573		
	Total	335,711	37			
controle da tarefa	Between Groups	81,287	2	40,644	6,266	,005
	Within Groups	227,029	35	6,487		
	Total	308,316	37			
gestão do tempo e esforço	Between Groups	9,962	2	4,981	,451	,641
	Within Groups	386,590	35	11,045		
	Total	396,553	37			
controle do tempo	Between Groups	4,863	2	2,431	,165	,848
	Within Groups	515,479	35	14,728		
	Total	520,342	37			
regulação emocional	Between Groups	27,183	2	13,591	,843	,439
	Within Groups	564,317	35	16,123		
	Total	591,500	37			
controle por antecipação das consequências	Between Groups	16,882	2	8,441	,500	,611
	Within Groups	591,329	35	16,895		
	Total	608,211	37			
controle dos recursos sociais e ambientais	Between Groups	31,965	2	15,982	1,513	,234
	Within Groups	369,614	35	10,560		
	Total	401,579	37			

controlo da autoeficácia	Between Groups	17,915	2	8,958	1,106	,342
	Within Groups	283,479	35	8,099		
	Total	301,395	37			

Multiple Comparisons

Scheffe

Dependent Variable	(I) ano	(J) ano	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
controle da atenção	7º Ano	8º Ano	-,333	1,305	,968	-3,67	3,00
		9º Ano	-,190	1,150	,986	-3,13	2,75
	8º Ano	7º Ano	,333	1,305	,968	-3,00	3,67
		9º Ano	,143	1,322	,994	-3,24	3,52
	9º Ano	7º Ano	,190	1,150	,986	-2,75	3,13
		8º Ano	-,143	1,322	,994	-3,52	3,24
controle da tarefa	7º Ano	8º Ano	-3,733*	1,074	,006	-6,48	-,99
		9º Ano	-1,971	,946	,129	-4,39	,45
	8º Ano	7º Ano	3,733*	1,074	,006	,99	6,48
		9º Ano	1,762	1,088	,282	-1,02	4,54
	9º Ano	7º Ano	1,971	,946	,129	-,45	4,39
		8º Ano	-1,762	1,088	,282	-4,54	1,02
gestão do tempo e esforço	7º Ano	8º Ano	-,467	1,401	,946	-4,05	3,12
		9º Ano	,819	1,235	,804	-2,34	3,98
	8º Ano	7º Ano	,467	1,401	,946	-3,12	4,05
		9º Ano	1,286	1,420	,667	-2,34	4,92
	9º Ano	7º Ano	-,819	1,235	,804	-3,98	2,34
		8º Ano	-1,286	1,420	,667	-4,92	2,34
controle do tempo	7º Ano	8º Ano	,422	1,618	,967	-3,71	4,56
		9º Ano	,819	1,426	,849	-2,83	4,46
	8º Ano	7º Ano	-,422	1,618	,967	-4,56	3,71
		9º Ano	,397	1,640	,971	-3,79	4,59
	9º Ano	7º Ano	-,819	1,426	,849	-4,46	2,83
		8º Ano	-,397	1,640	,971	-4,59	3,79

regulação emocional	7º Ano	8º Ano	,556	1,693	,948	-3,77	4,88
		9º Ano	1,905	1,492	,451	-1,91	5,72
	8º Ano	7º Ano	-,556	1,693	,948	-4,88	3,77
		9º Ano	1,349	1,716	,736	-3,04	5,73
	9º Ano	7º Ano	-1,905	1,492	,451	-5,72	1,91
		8º Ano	-1,349	1,716	,736	-5,73	3,04
controle por antecipação das consequências	7º Ano	8º Ano	,867	1,733	,883	-3,56	5,30
		9º Ano	-,871	1,527	,850	-4,78	3,03
	8º Ano	7º Ano	-,867	1,733	,883	-5,30	3,56
		9º Ano	-1,738	1,756	,617	-6,23	2,75
	9º Ano	7º Ano	,871	1,527	,850	-3,03	4,78
		8º Ano	1,738	1,756	,617	-2,75	6,23
controle dos recursos sociais e ambientais	7º Ano	8º Ano	2,200	1,370	,288	-1,30	5,70
		9º Ano	1,557	1,208	,444	-1,53	4,64
	8º Ano	7º Ano	-2,200	1,370	,288	-5,70	1,30
		9º Ano	-,643	1,388	,899	-4,19	2,91
	9º Ano	7º Ano	-1,557	1,208	,444	-4,64	1,53
		8º Ano	,643	1,388	,899	-2,91	4,19
controle da autoeficácia	7º Ano	8º Ano	,644	1,200	,866	-2,42	3,71
		9º Ano	-1,086	1,058	,595	-3,79	1,62
	8º Ano	7º Ano	-,644	1,200	,866	-3,71	2,42
		9º Ano	-1,730	1,216	,374	-4,84	1,38
	9º Ano	7º Ano	1,086	1,058	,595	-1,62	3,79
		8º Ano	1,730	1,216	,374	-1,38	4,84

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.